A forma escolar da aprendizagem:

o sujeito entre objeto e autor

Volume II

Memórias à sombra da figueira

O caso da Voz do Operário da Ajuda

Pascal Paulus

2023

Ficha técnica

Título: A forma escolar da aprendizagem: o sujeito entre objeto e autor. Volume 2 Memórias à sombra da figueira.
O caso da Voz do Operário da Ajuda.

Autor: Pascal Paulus.

Capa: Página frontal da brochura “A nossa escola” (1990)

Edição: junho 2014 - agosto 2023

Revisão: Sara Paulus

Formato: e-livro PDF 14 x 21 cm

Letra: Open Sans

Pascal Paulus (https://sites.google.com/view/pepepascal/more-writing/nonfiction)

A forma escolar da aprendizagem:

o sujeito entre objeto e autor

VOLUME II

Memórias à sombra da figueira.

O caso da Voz do Operário da Ajuda

Versão 1.3. – Agosto 2023

Indice

Uma forma escolar de relações sociais entre sujeitos autores

O caso da Voz do Operário da Ajuda

Memórias faladas e escritas

Os limites do estudo

Da recolha e da interpretação dos dados

Constituição do universo

Recolha da informação e organização da análise dos dados

Das palavras-chave emergentes para a organização da escrita

Génese de uma escola acolhedora

O espaço-tempo da Voz do Operário da Ajuda

A escola da figueira

A aprendizagem de “muitos com muitos”

Meios didáticos inovadores?

Mais rituais que ajudam

Da relação entre pessoas e com o poder

Responsáveis em equipa

Um conselho chamado assembleia

Relações entre as pessoas

A relação com o poder

Aprendente e relacionação com o saber

Apropriar-se do “lá fora”, trabalhando cá dentro e lá fora

Estudos e projetos de trabalho para saber mais

O uso social do saber ler e escrever

O aprendente e a relação ao saber

Rumo à escola acolhedora?

Uma sintaxe específica

A forma do espaço-tempo cultural interativo

Em constante evolução

Referências bibliográfica

Anexos

Anexo 1: Evolução de assembleia para conselho no MEM

Anexo 2: Quadros e Tabelas.

Lista de siglas utilizadas

CEL: Coopérative de l'Enseignement Laïque.

CEMEA: (ou Ceméa) Centres d'Entrainement aux Méthodes d'Éducation Active.

ICEM: Institut Coopératif de l'École Moderne (França).

FIMEM : Fédération Internationale de Mouvements de l'École Moderne.

MEM: Movimento da Escola Moderna de Portugal.

VOA: Voz do Operário da Ajuda.

A equipa da Voz do Operário da Ajuda
e
a Manel, Sebastião e Olívia, os meus netos
Inês e Sara, as minhas filhas
em memória da Clarisse Rosa

Uma forma escolar de relações sociais entre sujeitos autores

O presente livro é o segundo dos dois volumes de *A forma escolar da aprendizagem: o sujeito entre objeto e autor*, baseado na tese de doutoramento em sociologia da educação que apresentei em 2013 sob o título *Uma outra forma de fazer escola: a Voz do Operário da Ajuda*[1].

No primeiro volume, desenvolvi a hipótese de continuum de formas escolares de relações sociais e a sua implicação para a evolução de uma "gramática" da educação escolar para uma "gramática" da aprendizagem na escola.
Fi-lo partindo da constatação que, para estudar a forma escolar de relações sociais, três fatores são decisivos: o poder, o saber e o paradigma pedagógico. Desenvolvi um estudo de caso sobre dez anos da forma escolar da Voz do Operário da Ajuda. Este estudo de caso falsifica – no sentido *Popperiano* do termo – o modelo de forma escolar de aprendizagem invariante, relegando para "alternativa à escola" formas e relações sociais de aprendizagem diferentes da forma escolar de relações sociais com sujeitos-objetos tendo o paradigma pedagógico da instrução como base.

Como tive a oportunidade de argumentar no primeiro volume, na escola, onde a relação social é "pedagogizada", existe uma variação contínua de formas desta relação, desde uma que se assume hierárquica, seja de cima para baixo ou de baixo para cima, até uma que se apresenta cooperativa, horizontal e participativa. A relação social na sua forma escolar pode ser lida como um vínculo de sujeitos-objetos, uma relação com sujeitos-atores indo até uma interação entre sujeitos-atores e autores, incluindo as crianças.
Visto assim, desenham-se "famílias" ou grupos de formas escolares de relações sociais com sujeitos-objetos, com sujeitos-atores, ou entre sujeitos-atores e autores da sua produção, ou seja, um *continuum* de variantes da forma escolar.

As páginas que seguem relatam as *Memórias à sombra da figueira*, que originaram o trabalho de campo para o estudo de caso apresentado. Depois de uma breve descrição da metodologia utilizada para abordar a forma escolar da Voz do Operário da Ajuda, é contado a história que emerge da análise das memórias, de natureza variada de quem trabalhou, como criança ou adulto, na Voz do Operário da Ajuda entre 1982 e 1999, e do acervo documental que existe da década 1986-1995. Descreve um projeto singular de "fazer escola" no primeiro ciclo do ensino básico e analisa as opções pedagógicas que determinam a relação com o poder e a interação com o saber na forma escolar singular que se desenha a partir das memórias de quem lá esteve e daquilo que ficou guardado. Trata-se de uma forma escolar singular, baseada num paradigma pedagógico específico, paradigma que se desenvolve ao mesmo tempo que se foi expandindo a gradual implementação da escolaridade obrigatória ao longo do último século.

Devo lembrar aqui todos os que foram, em criança, alunos da Voz do Operário da Ajuda. Sem eles este trabalho não existia. O meu profundo agradecimento a Catarina Bernardes, Catarina Gama, Catarina Morais Gama, David Gama, Filipa Quintino, Filipe Neves, Inês Ponte, Inês

Quintino, Joana Pereira, João Cabrita, Mafalda Antunes, Mafalda Neuparth, Margarida Leão, Raquel Santos, Rodrigo Andrade, Rui Belchior, Sandra Brandão, Sara Carrapa, Tiago Dores, Tiago Patrício e Vasco Alves, que me prestaram o seu tempo, primeiro, para evocar as suas memórias, e, em muitos casos, posteriormente, para reler e opinar o texto aqui apresentado. Estendo este agradecimento à Julieta Lopes, Clarisse Rosa e Dora Agostinho, bem como à Margarida Faria e Ana Oliveira, professoras e educadora da "Escola da Ajuda" pelos seus contributos, as primeiras através do depoimento e todas através das conversas informais que fomos mantendo, durante as quais me deram informações complementares valiosas. Um abraço para Eduardo Dores, antigo responsável da associação de pais, que ajudou a juntar antigos alunos da escola, essenciais para o estudo de caso que apresento.

A discussão provocada aspira ser útil para a reflexão de quem, fazendo parte de uma sociedade escolarizada, exerce nela o ofício de professor e de aluno. Nesta discussão, as variações da **forma escolar,** ou seja, as **formas escolares de relações sociais**, que decorrem da relação com o poder, da relação ao saber e do subsequente paradigma pedagógico, ocupam um lugar de destaque. É neste contexto que fica a sugestão de aprofundar o debate em redor de uma "gramática" da aprendizagem na escola, introduzindo o diálogo entre a forma e a organização escolar.
Este diálogo em torno da escola, e da sua forma específica, própria da função que lhe é atribuída explicitamente e implicitamente, contribui para a reflexão em relação a uma forma escolar dinâmica, preparada para fazer evoluir a escola de local de instrução do passado para local de aprendizagem relacionado com o futuro.

Cultivo a esperança que o trabalho que agora apresento possa ser uma pequena retribuição para o muito que aprendi com os interlocutores que aqui refiro e os muitos mais, com quem me cruzei e ainda cruzo, e uma humilde contribuição na discussão contínua entre todos os interessados em aprofundar a reflexão em torno da forma da escola.

Carnaxide, 2014

O caso da Voz do Operário da Ajuda

O trabalho de campo que originou a reflexão e a sugestão de continuum de formas escolares de relações sociais, tem como o objeto a **forma escolar** da Voz do Operário da Ajuda. Identifiquei um conjunto de turmas, de um determinado período, como a realidade empírica para este objeto de estudo. Destas turmas encarregaram-se, a partir de 1977, as professoras Margarida Faria[2] e Lurdes Caldas, a educadora Ana Oliveira e mais uma professora, todas oriundas do Movimento da Escola Moderna (MEM). Rapidamente diferencia-se, dentro da própria instituição, um projeto de trabalho escolar, singular no contexto português, que, na altura, só se via em algumas escolas privadas ou de solidariedade social e em algumas turmas de ensino público[3]. Em 1982 o grupo é reforçado com Julieta Lopes e em 1984 com Clarisse Rosa, quando duas outras professoras se mudaram para outras escolas. Uma delas, Lurdes Caldas, voltará a trabalhar na escola da Ajuda, substituindo durante dois anos Julieta Lopes, que participou num projeto de desenvolvimento local na Guiné. Clarisse Rosa volta à escola em 1986, depois de um curto período de licença sem vencimento, na mesma altura em que, vindo da Bélgica, sou convidado para a coordenação pedagógica da instituição. Em 1988, Margarida Faria passa a ser formadora interna na Voz do Operário, procurando, em colaboração com a coordenação pedagógica, implementar o modelo pedagógico da escola da Ajuda em toda a instituição, o que conseguirá parcialmente após 15 anos. Em 1989, com a saída de Clarisse Rosa e de Lurdes Caldas, mudo-me como professor de 1º ciclo para a escola da Ajuda. Um ano mais tarde, Dora Agostinho começa a trabalhar na mesma escola. Afasto-me, em 1992, com uma licença sem vencimento, regressando à instituição em 1995. Mantenho uma intervenção pedagógica na escola da Ajuda, até 1999. Em 2002, Julieta Lopes substitui a Margarida Faria como formadora interna. Dora Agostinho continua na Voz do Operário da Ajuda.
Durante o período aqui evocado, que inclui o de referência para o estudo de caso que apresento, ainda passaram pela escola alguns professores, na maioria dos casos, sem terem o movimento da escola moderna ou a pedagogia institucional como referência.

A partir da fala de um grupo de atores, disponho de um primeiro sub-universo que intitulei de *memórias dinâmicas*.
A partir de um conjunto de documentos escritos, fotografias e gravações em vídeo, disponho de um segundo sub-universo que defino como *memórias congeladas no tempo*.
Para tornar inteligível a informação contida neste universo e chegar a uma interpretação da variante em questão da forma escolar, bem como, para perceber, se e como, ela contribui para a discussão em torno da redefinição da escola na sociedade escolarizada, a metodologia tinha que se adequar ao pretendido, e ser de índole compreensiva.
Recorro ao termo *metodologia compreensiva,* no sentido dado por Guerra (2008, p. 7): metodologias que se socorrem de quadros de referência weberianos. A escolha pela metodologia compreensiva determinou a seleção das fontes, a organização dos dados e a posterior interpretação. Devido ao volume dos dados trabalhados, foi possível apresentar algumas tendências, eventualmente expressas em percentagem em relação ao universo. Estes

dados servem somente para facilitar a leitura da informação, e são portanto, de significado local.

Seguindo a proposta de Boavida e Amado (2008, p. 101), quando falam dos critérios de cientificidade, no paradigma fenomenológico-interpretativo, olho para quatro aspetos: o valor da verdade, a aplicabilidade, a consistência e a neutralidade.

O valor da verdade. Os autores afirmam que o problema da validade é sobretudo um problema de validação. Uma das minhas opções foi de devolver aos entrevistados o capítulo empírico com um pedido de comentário crítico ao texto produzido, no sentido de perceber se quem prestou testemunho reconhece, neste texto, a forma escolar da Voz do Operário da Ajuda. Foi assim que interpretei o que é referido como comprovação junto dos participantes ou sujeitos do estudo. Esta validação permitiu-me perceber a coerência da interpretação que fiz da forma escolar da Voz do Operário da Ajuda.

A aplicabilidade. Enviei o texto para quatro pessoas, conhecedoras da realidade analisada do estudo de caso que apresento, procurando saber se confirmam a imagem da forma escolar que produzi, a partir da análise de depoimentos e documentos, feitas por mim, no sentido de perceber a representatividade dos dados quando falo de uma forma escolar sustentável, diferente da forma escolar Lassalliana, uma vez que aqui o objetivo é de particularizar.

A consistência. O espólio de vídeos, fotografias e documentos produzidos por crianças e adultos, bem como a escolha de uma técnica de entrevista não estruturada, tudo escrupulosamente identificado, é um primeiro indicador da consistência dos resultados que permitem situar a forma escolar da Voz do Operário da Ajuda e avançar com a hipótese de se tratar de uma variante coerente, baseada num paradigma pedagógico preciso e de interpretação específica da relação com o poder e ao saber na sociedade humana. Procurei, com a categorização da informação, torná-la mais transparente.

A neutralidade. Ciente das palavras de Rodrigues[4], mais do que pela objetividade, é pela intersubjetividade e a confirmatividade que passa a neutralidade no paradigma fenomenológico-interpretativo. A exposição clara da saturação por um lado, e a diversidade interna por outro, permite a representação equilibrada da forma escolar da Voz do Operário da Ajuda.

A realidade empírica mostra-se através de memórias que a descrevem e que permitem a sua interpretação, com o objetivo de entender a variante da forma escolar em estudo.

Encontrei, nas memórias recolhidas, indícios da influência da visão acerca do poder, de quem institui, sobre a forma escolar que ele configura, dando a possibilidade de pensar em torno do *continuum*, acima sugerido. A pergunta inicial "*em que medida é que a forma escolar da Voz do Operário da Ajuda constitui uma variação sustentável da forma escolar das relações sociais?*" serviu de pergunta-guia.

Memórias faladas e escritas

A recolha de memórias escolares de pessoas era, para o presente estudo, indispensável. Porém, entre muitos outros, quais De Bruyne (1974, p. 211) lembra que é de aceitação comum, para estudos deste tipo, e em geral, procurar diversificar tanto quanto possível as fontes de informação.

Nesta situação específica, já existia um conjunto alargado de testemunhos escritos,

provenientes do espólio documental da escola e do meu arquivo pessoal. Estavam também disponíveis produtos do trabalho das turmas que serviram de base para estudar a forma escolar da Voz do Operário da Ajuda.

Algumas visitas à escola originaram a reunião, com o apoio de Dora Agostinho, de fotografias e documentos filmados em vídeo, que abrangem, de uma maneira ou de outra, todas as turmas das quais procurei produzir uma imagem.

Para o caso aqui apresentado, estavam portanto disponíveis, além de um conjunto de depoimentos, recolhidos para o efeito, documentos escritos e iconográficos. Aqui, a observação direta não é possível, mas tenho, obviamente, a minha memória de observação-intervenção, como professor e não como investigador. Assim, utilizei depoimentos, que não são histórias de vida, no sentido alargado do termo, mas uma recolha de um momento específico da vida de um conjunto de pessoas. Ou seja, trata-se de um conjunto de informações, às quais conseguimos aceder, através de entrevistas compreensivas, onde os sujeitos são os informadores privilegiados, recorrendo às palavras de Guerra. Trata-se de uma espécie de '*récits de la pratique*' que constituirão excertos de elementos biográficos parciais para utilizar palavras da investigadora (2008, p. 18).

Para os critérios de seleção das pessoas cujas memórias escolares queria fixar, foi dada prioridade a quem esteve, como criança, na Voz do Operário da Ajuda, no período de análise escolhido, em turmas onde o adulto responsável se identificava, na época, como sócio ativo do Movimento da Escola Moderna ou, eventualmente em simultâneo, ligado à corrente de pedagogia institucional do grupo "*Genèse de la Coopé*" (ICEM). Trata-se portanto de um universo não probabilístico, em relação ao universo possível.

Procurei constituir um universo de memórias, de diferentes turmas, da responsabilidade de um determinado grupo de professores. Tanto quanto possível queria explorar o que Guerra (2008, p. 41) identifica como a diversidade interna, quando se opta por constituir um grupo específico ou uma determinada situação homogénea para construir o estudo de caso. Aqui, a diversidade interna pressupunha-se dupla: previa uma diversidade, patente nas memórias, nas turmas entre si e previa uma diversidade, entre as memórias confinadas a uma mesma turma.

Não obstante, ficou rapidamente claro que, para determinados assuntos relacionados com a forma escolar da Voz do Operário da Ajuda, se atingia também um ponto de saturação, como irei mostrar na introdução do próximo capítulo.

O universo foi assim constituído por dois grupos de memórias, distintos e complementares.

O primeiro grupo é de memórias faladas, dinâmicas. Recolhi-as, entrevistando alguns protagonistas da época em estudo, então crianças ou adultos, pedindo-lhes que contassem tudo o que se lembravam das turmas e das interações nas turmas em que participaram. São dinâmicas, por duas razões. Por um lado, trata-se de depoimentos, a partir de uma interação entre entrevistado e entrevistador, que se conhecem e que partilharam em muitas situações os mesmos espaços, intervindo conjuntamente nela. Por outro lado, trata-se de lembranças, pelo que existem filtros, acionados pelo tempo. Importava aqui registar o que marcou a vivência da primeira escola para os interlocutores, então criança ou adulto no grupo.

O segundo grupo de memórias, faladas ou escritas, são momentos congelados no tempo. Trata-se de documentos produzidos por crianças e adultos, que ficaram integrados na biblioteca da escola, instrumentos de trabalho, do meu espólio pessoal, cadernos de trabalho de crianças da época, bem como de fotografias e registos em vídeo de momentos de trabalho

variados.

Os limites do estudo

Como qualquer processo científico, um estudo de caso em profundidade tem os seus limites. No presente caso, considero importante deixar as seguintes notas:

(1) Para situar a forma escolar da Voz do Operário da Ajuda, e perante um campo muito vasto, optei, de alguma maneira, por limitar as turmas a partir das quais ia recolher os dados, para constituir o universo. Como referi, a escolha recaiu sobre as turmas das quais os adultos responsáveis eram, na altura, sócios ativos do MEM, ou, eventualmente em simultâneo, próximos da já referida vertente prática da pedagogia institucional. Pareceu-me mais eficaz juntar a informação de turmas onde, à partida, as memórias ilustrassem a singularidade do trabalho escolar aí exercido.

(2) Foi necessário procurar uma matriz que visualizasse a interferência da interpretação do exercício do poder, não só para o que ele provoca na relação entre as pessoas, mas também no que ele significa para a interação coletiva e individual com o saber e com o conhecimento. A opção de fazer variar a forma escolar num *continuum*, em função da interpretação do poder, da relação ao saber e do paradigma pedagógico, é uma possível abordagem, que evita comparações entre formas escolares de relações sociais, e permite perceber melhor em que condições uma singular forma se afigura sustentável. Foi-me útil no estudo de caso e deixo assim, em aberto, a aplicabilidade da hipótese à interpretação de outras formas escolares singulares de relações sociais. Neste estudo, porém, limito-me ao presente contexto. É possível situar a forma singular da Voz do Operário da Ajuda no *continuum* e de explicitar a relação ao saber e, no limite, com o mundo, entre uma singular forma escolar e formas não escolares de socialização e aprendizagem, mostrando a sua sustentabilidade.
Introduzi, depois de ter utilizado, em textos anteriores, o espaço cultural intermédio do CEMEA (Paulus, 2006), o conceito de espaço-tempo cultural interativo, para criar um espaço escolar que possibilita interpretar as relações sociais na Voz do Operário da Ajuda, que mantêm o caráter artificial, derivando da constituição de grupos de pessoas para um processo institucionalizado de aprendizagem organizada, e, por isso, uma forma escolar de relações sociais. Mas permite também a interação com as formas de relações sociais não escolares, devido à fronteira permeável que este espaço-tempo apresenta.
Contudo, repito, o trabalho de aprendizagem na Voz do Operário da Ajuda inscreve-se no trabalho de aprendizagem através da escola, pelo que se fala sempre de uma forma escolar de relações sociais.
A utilização do conceito de espaço-tempo cultural interativo, neste caso específico, sugerido pela própria escolha metodológica, talvez não seja imediatamente transferível para outras variantes de forma escolar, ou para outras formas de relações sociais, mas é, provavelmente, reutilizável.

(3) Uma outra limitação de estudo, pela natureza do modo de investigação, tem a ver com a utilização da expressividade de alguns fenómenos. Certo é que a quantidade da informação recolhida, e a diversificação das fontes, permitiram fixar a diversidade interna nalgumas

situações, e chegar, noutras, à saturação. Porém, pelo caráter explicitamente não probabilístico da construção do universo,

> *"em nome da coerência lógica dos métodos indutivos (…) não parece aconselhável chamar «amostras» aos universos de análise qualitativa, já que este é um conceito ligado a uma representatividade estatística e não a uma representatividade social que se pretende neste tipo de pesquisa."*
>
> *(Guerra, 2008, p. 21).*

Assim, todas as referências quantitativas, sugerindo uma tendência ou, pelo contrário, uma singularidade, ficam sempre dentro do limite estrito do universo constituído.

(4) Para avaliar a possibilidade da realização deste estudo de caso, fez-se alguma investigação preliminar para avaliar o material existente, referente à época escolhida. Numa primeira fase, foi possível identificar 26 antigos alunos e cinco professores dos grupos-turma e do período em estudo. Um inventário prévio apontava para algumas centenas de fotografias, perto de duas dezenas de gravações em vídeo, além de álbuns com produções de crianças e adultos, mais os 375 documentos do espólio pessoal.

Coloca-se aqui a minha posição no papel de investigador. De certa forma, o meu envolvimento direto, na realidade empírica apresentada, torna-me observador participante. Às memórias recolhidas, juntam-se as minhas próprias memórias, que procurei limitar aos documentos do espólio pessoal.

Firmino da Costa alega que mesmo nas nossas sociedades, onde existe uma grande diversidade de fenómenos, o investigador pode não conhecer o contexto, quanto mais cientificamente, tornando morosa *"uma das vertentes da pesquisa de terreno é o processo de familiarização do investigador com o contexto social que pretende estudar."* (2007, p. 147). O envolvimento pessoal, não como investigador participante, mas como tendo pertencido ao grupo em parte do período investigado, facilitou aqui o trabalho, permitindo, como o afirma De Bruyne (1974, p.137), nalguns casos um olhar mais penetrante, obrigando contudo a cuidados epistemológicos reforçados. É neste sentido que participo, com os documentos que eu próprio posso introduzir na discussão, contextualizando e clarificando.

(5) Existem mais algumas questões em relação ao meu papel como investigador que, não sendo propriamente limitações, considero importante referir.

Como aconselha Amiguinho (2008, p. 220-238), o envolvimento pessoal obriga a uma clarificação da minha familiaridade com o objeto em estudo. A realidade da escola e da sala de aula é difícil de captar por quem está de fora. Fazer falar os atores diretamente envolvidos, permite uma imagem mais multifacetada desta realidade, mas obriga a um bom conhecimento do lugar e do tempo de onde o interlocutor fala. Muita informação acerca da relação na sala de aula é de difícil descodificação para quem não passou, como adulto, pela relação pedagógica que se desenvolve no contexto de uma turma. Se isto é verdade para a forma escolar de relações sociais commumente conhecida, por ser a mais difundida, mais complicada se torna a interpretação da informação vindo de memórias escolares que revelam aspetos pouco conhecidos, por quem não participou numa realidade que potencia a forma escolar em estudo. Parece-me que o meu envolvimento pessoal com a Voz do Operário da Ajuda, em várias funções, me dava a experiência, no sentido da vivência, da escola, para

fazer a leitura das memórias que ia reunindo.

Aqui coloca-se outra dificuldade relacionada com o facto de todos os entrevistados serem conhecidos. Reencontrei quem era criança na escola onde eu era adulto com funções de professor e quem era colega de trabalho. Perante a interação intimista entre entrevistado e entrevistador, Guerra (2008, p. 21) afirma que não seja de dramatizar muito as questões de afeto que decorrem de entrevistas em profundidade.

Mais uma vez, importa clarificar que a entrevista com cada um dos interlocutores se restringiu às memórias escolares de cada um deles. Aqui, nalgumas situações, a questão afeto-relacional coloca-se mais no passado do que no momento da entrevista, embora possa ter contribuído, nalgumas situações, para reavivar uma ou outra situação e ter condicionado a seleção de informação. Talvez não seja por acaso que um dos entrevistados, Diogo Garcia se lembre da guitarra do professor, que o deixava tocar, ou que outro, Francisco Neto fale de situações problemáticas que levava para a turma dele (algo que eu próprio não me lembrava). No conjunto fica claro que, enquanto a guitarra só tem significado para Diogo Garcia, as situações problemáticas são recorrentes nas memórias, indo além de algo que vem à memória pelo simples facto de existir uma relação afetiva entre entrevistado e entrevistador.

Tentei, no meu modesto contributo, de descrição e interpretação de uma forma escolar singular e a sua presumível sustentabilidade, desenvolver uma atitude investigativa sobre o material disponível. Parte deste material é constituído por fotografias. Bogdan e Biklen (1994, p. 190) alertam para o carácter momentâneo do registo fotográfico, pelo que consideram que *"não são respostas mas ferramentas para chegar a respostas."* Aqui, as fotografias servem de apoio à argumentação e são complementadas por materiais produzidos por alunos e / ou professores, fazendo emergir uma parte da história.

O distanciamento que se cria permite ultrapassar a simples descrição devido ao quadro teórico elaborado bem como a separação do acidental e do essencial (De Bruyne *et al,*1974, p. 211-215). Como afirmam os mesmos autores, o estudo de caso é o que desvenda melhor uma situação real à partida muito aberta, não controlável.

Da recolha e da interpretação dos dados

A recolha de dados e a sua primeira leitura confirmou uma hipótese relativamente à relação com o poder na Voz do Operário da Ajuda e no que diz respeito à relação ao saber e ao conhecimento. A importância dada à aprendizagem de formas de exercício de poder e à relação com o mundo e com o saber, fez-me percorrer algumas etapas[5]. Neste estudo de caso exploratório, passei por uma fase de reformulação de propostas conceptuais, depois de ter definido grosso modo um quadro hipotético para o fenómeno da forma escolar.

Com os dois ângulos, o do poder e o do saber, sempre a manifestar-se no pano de fundo do paradigma pedagógico, a forma escolar da Voz do Operário da Ajuda parecia apresentar-se como a variação de uma forma-padrão, sendo o padrão a forma escolar transmissiva, bancária, de sujeitos-objetos. Às vezes era como se fosse a pedagogia de uma forma de aprendizagem alternativa, retomando a ligação entre pedagogia e forma que Francomme (2010) sugere. Retomei e tentei aprofundar, a imagem de espaço cultural intermédio, que utilizei (Paulus, 2006), mais no sentido pedagógico do que antropológico, sugerindo um espaço-tempo cultural interativo. Lendo Yves Reuter (2007) equacionei a possibilidade de

situar as variações da forma escolar num *continuum* o que nos fornece de imediato duas vantagens:

- Permite situar uma variação, não em comparação com outra, mas em função do estatuto do sujeito, desde formas escolares caracterizadas como de relações sociais com sujeitos-objetos até formas escolares de relações sociais entre sujeitos-atores e autores.
- Permite colocar e identificar as variantes da forma escolar sem ordenação ou hierarquização entre elas. Existem por si, sustentáveis desde que coerentes nos seus pressupostos.

Para introduzir o capítulo *Génese de uma escola acolhedora* deixo aqui ainda três notas. Primeiro explicito a constituição do universo. Depois caraterizo os instrumentos utilizados para a recolha e a análise dos dados e termino com algumas informações para facilitar a leitura do capítulo que segue.

Constituição do universo

O universo não probabilístico que permite o olhar sobre a forma escolar da Voz do Operário da Ajuda é constituído por memórias faladas e escritas de dois tipos[6]. Por um lado temos as pessoas e as suas memórias filtradas pelo tempo e reavivadas pela conversa com um interlocutor que conhecem, agora no papel de entrevistador. Por outro lado existe um espólio documental, moldado na altura em que se produziu, composto por álbuns e materiais de trabalho de adultos e crianças, fotografias de situações de trabalho em vários contextos e gravações em vídeo. De certa forma este material, pelo simples facto de ser aquele, e não outro, arquivado na escola, constitui por si próprio um filtro, proporcionando um olhar específico sobre a realidade da escola.

As pessoas e as suas memórias

O primeiro grupo, que denominei de memórias faladas e dinâmicas, foi constituído por vinte e quatro entrevistas não estruturadas a partir de uma única pergunta de entrada. Todas foram fixadas através da gravação de uma única conversa e da posterior transcrição integral. Realizaram-se no espaço de um ano. Todas as entrevistas foram individuais. Duas das entrevistas foram realizadas numa fase preparatória do estudo, e posteriormente incluídas. O grupo de entrevistados é constituído por dois subgrupos.

O primeiro subgrupo reúne as memórias de vinte e uma pessoas com idades compreendidas entre 22 e 32 anos no momento da gravação, e que eram crianças integradas nas turmas que utilizei como campo empírico para o estudo sobre esta singular forma escolar. O segundo subgrupo consiste em três memórias gravadas e transcritas, de três pessoas que na altura exerciam funções de professor na escola. Estas foram entrevistadas depois de acabar a gravação das memórias do primeiro subgrupo. Neste subgrupo entra também a minha própria memória, que, embora não gravada ou transcrita, acaba por interferir numa ou outra contextualização de situações descritas.

Na década que utilizei como foco houve um total de 13 grupos-turma. O critério de privilegiar as memórias das turmas da responsabilidade de professores expressamente ligados ao MEM e / ou a pedagogia institucional, faz sobressair 7 grupos-turma nas quais estiveram ao todo cento e trinta e quatro crianças inscritas como alunas. Destas pessoas, localizei vinte

e seis conseguindo gravar as memórias de vinte e uma entre Janeiro de 2009 e Agosto de 2010. Os contactos foram realizados através de apelos na rede social digital Facebook, uma lista de telefones antiga e um encontro de ex-alunos, organizado por Eduardo Dores, sócio da associação de pais da Voz do Operário da Ajuda, durante a festa de fim de ano escolar de 2008-2009. Os primeiros contactos ajudaram para encontrar outras pessoas que foram alunas da escola no referido período.

Dos doze adultos que estiveram na escola na época, seis correspondiam ao critério que estabeleci. Destes seis, uma pessoa já faleceu. Uma segunda serviu-me de apoio para a validação da informação, pelo que não foi entrevistada. Fazendo eu próprio parte deste grupo, introduzi o meu espólio pessoal na documentação, não dispondo da gravação transcrita da minha própria memória. Das outras três pessoas, foi gravada e transcrita a memória referente ao período em estudo em Julho de 2011.
Situo, nas tabelas 1 e 2[7], por ordem de transcrição, as memórias que constituem esta primeira parte do universo. Ainda que ninguém se tivesse oposto à utilização do seu nome, os antigos alunos são referidos através de um nome fictício. As professoras aparecem com o seu nome verdadeiro, uma vez que são imediatamente identificáveis no contexto discutido.

Memórias congeladas no tempo

As memórias congeladas no tempo consistem em quatro conjuntos.

Um primeiro conjunto reúne documentos do meu espólio pessoal e acompanha a minha própria memória da Voz do Operário da Ajuda. São ao todo 375 documentos de vários tipos, organizados nos seguintes grandes grupos:

a) Álbuns coletivos e individuais relacionados com temas investigados por crianças;
b) Caderno de apresentação da escola, produzido por crianças e professores da escola. Foi realizado numa altura em que a escola estava em risco de ser fechada;
c) Cadernos de trabalho individuais e coletivos utilizados no processo de iniciação da escrita e leitura;
d) Diários de bordo de duas turmas em que estão anotadas todas as decisões que foram tomadas coletivamente na sequência de discussões organizadas acerca da vida na turma. Estes diários contemplam também os registos de momentos de "ler e mostrar", nos quais as crianças apresentam ao grupo assuntos do seu interesse;
e) Histórias e livros inventados por crianças. Trata-se de um conjunto de histórias, escritas e desenhadas por crianças de diferentes idades e de diferentes turmas;
f) Instrumentos de regulação do trabalho. São registos e esquemas de planificação, alguns coletivos, outros individuais. Existem também fotografias de registos;
g) Dossier de orçamento, documentação e realização dum encontro internacional com uma turma correspondente;

Um segundo grupo de documentos provém da biblioteca da escola da Voz do Operário da Ajuda e consiste em 66 álbuns, que se podem organizar da seguinte forma:

a) Álbuns coletivos de trabalho de projetos, produzidos por crianças e seus professores;
b) Álbuns de diferentes turmas relacionados com a preparação, realização e posterior exploração de acampamentos e acantonamentos;

c)Coletâneas de textos reunidos em jornal de turma ou livro de textos da turma.

Um terceiro grupo de documentos consiste em 353 fotografias que estavam guardadas em caixas e porta-documentos na sala de professores da Voz do Operário da Ajuda, etiquetadas por ano escolar. As fotografias mais antigas encontradas eram do ano letivo 1986-1987. Tematicamente falando, podemos considerar quatro subgrupos aqui:

a)Fotografias da organização do trabalho e das turmas (cenário pedagógico);
b)Fotografias de acampamentos e acantonamentos;
c)Fotografias de cadernos de trabalho individuais;
d)Fotografias de situações de trabalho;

Um quarto grupo de memórias consiste em 23 documentos gravados em vídeo VHS durante o período 1988 – 1997. Aqui, trata-se de um olhar que podemos considerar duplamente filtrado: quem filmou decidiu, no ato, quando ligar e quando desligar a câmara, quem transcreveu para o suporte em VHS decidiu o que transferir e o que arquivar na escola. Os documentos recolhidos são:

a)Gravações vídeo da organização, execução e tratamento coletivo de acam- pamentos / acantonamentos;
b)Gravações vídeo de apresentação de trabalhos à comunidade;
c)Gravações vídeo de correspondência interescolar internacional;
d)Uma gravação em vídeo de um grupo de estudantes da ESE de Lisboa para explicitar o projeto pedagógico de uma das turmas da VO.

O quadro 1[8] resume as memórias associadas a turmas que (1) terminaram a sua presença no período em análise, (2) evoluíram na escola neste mesmo período ou (3) iniciaram o seu percurso no referido período.

Recolha da informação e organização da análise dos dados

O universo de memórias foi-se construindo pouco a pouco. À medida que surgiram fotografias e gravações de vídeo foi possível relacionar determinadas situações de trabalho memorizadas com alguns dos álbuns incluídos no espólio documental pessoal ou da escola.

Os documentos que classifiquei como memórias congeladas sugeriram momentos de trabalho de aprendizagem relevantes, momentos que poderiam ser reavivados através de uma entrevista.

Acerca da recolha

A descoberta de documentos gravados em formato VHS em cassete foi ao mesmo tempo a descoberta que parte do material estava completamente estragado devido ao bolor, que funcionou como filtro indesejado. Para facilitar a visualização dos filmes em bom estado e os preservar por mais tempo, todas as cassetes ainda em condições foram, tal como estavam, re-gravadas em suporte DVD que ficaram para a escola, depois de ter efetuado uma cópia em disco de todas as gravações de interesse para o estudo.

As fotografias existentes na escola estavam organizadas em carteiras com plástico transparente. Trata-se na maioria das situações de fotografias de 10 cm x 15 cm. Com o apoio da Dora Agostinho, revi todas as fotografias guardadas nos armários. Digitalizei as fotografias

em pastas, por ano escolar, como identificadas nas carteiras. A pasta *voa8889* contém as fotografias do ano escolar 1988-1989 e assim de seguida.
O acervo documental remanescente é constituído por uma miscelânea de artefactos: notas, cadernos, atas de reuniões de conselho de cooperação, ainda com o nome de "assembleia"[9], relatos, dossiês, produções individuais ou coletivas – sobretudo álbuns, produzidos em grupo, em torno de temas tratados pelo grupo-turma, por mais do que um grupo-turma ou por subgrupos – jornais de turma, explicitações de regras combinadas, definições de funções. Ao todo são 441 documentos que foram numerados e descritos.

À medida que ia tendo uma melhor perceção do material disponível, fui reativando os contactos prévios. A recolha das memórias escolares das pessoas foi, como já referido, através de entrevistas não estruturadas, ou seja:

> *"Neste caso, o entrevistador encoraja o sujeito a falar sobre uma área de interesse e, em seguida, explora-a mais aprofundadamente, retomando os tópicos e os temas que o respondente iniciou. Neste tipo de entrevista, o sujeito desempenha um papel crucial na definição do conteúdo da entrevista e na condução do estudo."*
>
> (Bogdan e Biklen, 1994, p. 135).

Trata-se essencialmente de recolher informação que o entrevistado dispõe (Lessard-Hébert *et al.*, 2005).
Cada entrevista, com duração, em média, de quarenta minutos, foi antecedida por uma conversa que facilmente chegava também a cerca de meia hora. Na maioria dos casos, a conversa inicial serviu para saber notícias de antigos colegas, de pais ou professores que participaram em acampamentos, ou ainda para falar de assuntos relacionados com a família do entrevistado. Nesta conversa prévia expliquei sempre o meu interesse para estudar a forma escolar da Voz do Operário da Ajuda, justificando a importância de ouvir o que o interlocutor se lembrava dos anos que passou naquela escola. Para o efeito preparei um texto de apoio, no qual se reporta ao primeiro contacto, e se insiste que tudo é importante, incluindo as "grandes" e "pequenas" histórias. Explicita-se que se trata de perceber como ficaram memorizadas por um grupo de pessoas, que passaram pela Voz do Operário da Ajuda, as experiências que tiveram da escola e na escola.
Insisti que se tratava de recolher memórias, pelo que não tinha uma ordem concreta e predefinida de perguntas mas só uma pequena introdução para ajudar a focalizar os anos de escola na Voz do Operário e a forma escolar das relações sociais. Explicitei também que não existia uma ordem definida para evocar as memórias, e que todos os assuntos podiam ser retomados ao longo da conversa, em qualquer altura.
Devido ao facto de ter trabalhado como professor com os outros professores entrevistados, decidi personalizar a introdução à entrevista de cada uma das três professoras entrevistadas.

Organização dos dados

Uma inicial revisão da literatura em torno da forma escolar de socialização e aprendizagem e acerca do paradigma pedagógico subjacente ao trabalho na Voz do Operário da Ajuda, bem como a definição de forma escolar de Vincent, Lahire e Thin (1994), permitiu conjeturar

acerca da organização do material em categorias lógicas, uma das quais relacionada com a relação com o poder, outra com a relação ao saber, ficando uma genérica para assuntos de cariz pedagógico, intitulada de “forma escolar”.

Uma primeira abordagem das memórias congeladas no tempo parecia-me autorizar esta pré-classificação. A segunda leitura do material deu consistência a esta proposta de organização e permitiu dar uma orientação ao trabalho.
Para tornar a informação inteligível, considerando o volume dos dados, visualizei três descrições compreensivas e complementares, uma mais virada para a relação pedagógica em geral, uma mais especificamente sobre a relação com o poder e uma utilizando a interação com o saber e o mundo como ponto de focagem.

As fotografias serviram de base para perceber se havia hipótese de fazer uma leitura em três tempos, dando origem às três descrições. Numa fase inicial de organização do material, elaborei, com aproximadamente um terço de todas as fotografias, uma tabela da qual reproduzo aqui um pequeno excerto na tabela 4[10], a título de exemplo.
Para a catalogação definitiva, analisei todas as fotografias novamente, mas da última vez em função das palavras-chave entretanto estabilizadas, permitindo assim, na fase a seguir, associá-las de forma coerente com os outros materiais que suportam o universo construído de memórias.

Ao mesmo tempo, durante a transcrição das primeiras entrevistas, foi possível identificar alguns marcos recorrentes, dando consistência à hipótese que a relação com o poder e a interação com o mundo escolar e não-escolar obedecia a uma lógica própria no universo estudado, congruente com alguns dos documentos, que tinham sugerido que duas categorias de análise deveriam ser respetivamente a relação com o poder e a interação com o saber.
Optei pela transcrição integral das entrevistas gravadas com gravador de voz, como o aconselha Guerra (2008, p. 59). De facto, facilitou as primeiras interpretações. Permitiu elencar e comparar elementos que emergem das entrevistas, nomeadamente a ordem e a frequência com que surgem determinados tópicos.
As entrevistas transcritas foram devolvidas às pessoas entrevistadas, para verificação. Na mesma altura as pessoas informaram-me se autorizavam a utilização do seu nome ou se preferiam ficar anónimas. A segunda leitura das entrevistas serviu para atribuir palavras-chave, colocando etiquetas informáticas aos trechos de discurso, como exemplificado no quadro 2 [11].
Depois de confrontar o espólio documental com as mesmas palavras-chave, o conjunto estabilizou-se em cento e dezanove palavras. Fixei de cada pessoa entrevistada, como organizou o discurso, através das palavras-chave, globalizando a informação em tabelas como a tabela 4 [12].

Os documentos em vídeo foram analisados, recorrendo às mesmas palavras-chave. De cada documento existe uma linha do tempo, fixando e identificando os trechos, que deu origem à tabela por documento, como reproduzida, na tabela 5[13].
O resto do corpus documental, organizado e descrito numa tabela (em parte aqui reproduzido na tabela 6 [14]), incluindo o número de classificação atribuído. Com o número e a descrição

sumária como base, elaborei depois uma segunda tabela, na qual associei as palavras-chave estabilizadas a cada um dos documentos.

Compilei tudo numa só base de dados para perceber as frequências de informação para cada uma das palavras-chave e para cada um dos tipos de dados que constituem o universo de memórias, identificando as palavras-chave que emergem de forma mais transversal e as palavras-chave mais específicas para um determinado tipo de dados ou mesmo confinado a um conjunto restrito de dados de um tipo de memória. Assim, permitiu perceber as grandes tendências presentes, como exemplificado na tabela 7 [15].

Das palavras-chave emergentes para a organização da escrita

Da metodologia, que Guerra (2008) identifica como metodologia compreensiva, e que Boavida e Amado (2008) inscrevem no paradigma fenomenológico-interpretativo, vários autores observam a interação entre o plano de trabalho e a análise dos dados propriamente dito.
De maneira geral, e metodologicamente, refere Firmino da Costa (2007), a relação entre a teoria e o trabalho empírico está sempre presente. Traça-se um caminho lógico (e cronológico) de planificação de investigação, de recolha e registo da informação, procedendo à sua análise. Não obstante, continua o autor:

> *"É igualmente verdade que o processo efetivo da pesquisa inclui uma permanente recursividade de cada uma daquelas componentes em relação às outras." (2007, p. 143)*.

A teoria da forma escolar proposta por Vincent, Lahire e Thin (1994) associada aos elementos para uma teoria de Charlot (1997) acerca da relação ao saber e os textos de vários autores entre os quais destaco Foucault ([1975] 2009), Freire (1970) e Lahire (2008) no que se refere à relação com o poder em contexto escolar, serviram de base para elaborar o plano de estudo de caso sobre a forma escolar singular da Voz do Operário da Ajuda. Posteriormente foi útil dispor também da proposta de organização dos paradigmas pedagógicos de Trindade e Cosme (2010).

À medida que ia olhando para a informação e definia palavras-chave, permitindo uma organização dos dados, considerei ser coerente manter três categorias principais: a forma escolar (ou seja elementos genéricos que se relacionam com o paradigma pedagógico), a relação com o poder e a relação ao saber. Estas três categorias iriam permitir olhar para as memórias e perceber a consistência da forma escolar que fazem emergir. Depois de ter estabilizado o conjunto de palavras-chave, foi possível distribuí-las pelas três categorias, em conjuntos que permitiriam, posteriormente, um fio condutor na descrição da forma escolar. As subcategorias emergem da arrumação lógica em conjuntos. Facilitam a interpretação da realidade, tal como ela se apresenta e passa a ser descrita. O quadro 3 reproduz a categorização, que deu o rumo ao capítulo que se segue[16].

A organização dos dados, em interação com a organização do suporte teórico, orientou a estrutura de *Genese de uma escola acolhedora*.

Reservei, para a introdução do próximo capítulo, algumas informações gerais em relação a frequências e tendências que emergem da análise e que destacam o que, neste universo de

memórias converge e o que diverge. Essa leitura é feita a partir da análise dos discursos dos entrevistados[17] e de algumas tabelas comparativas de frequência em todo o material analisado e que dá origem ao universo de memórias[18].

Seguindo os conselhos de Guerra (2008), devido ao volume de informações, utilizei as palavras-chave como ponto de partida para a categorização que depois tratei em texto corrido. A partir daí, apresento uma devolução exaustiva das memórias dinâmicas, cruzando sempre com as memórias congeladas no tempo.
Assim, o próximo capítulo divide-se em três subcapítulos, um para cada categoria de análise, cada um com uma estrutura muito simples, consistindo em tantas subdivisões quanto as categorias têm subcategorias. O texto emergente acompanha em cada momento a informação compilada e categorizada para cada uma das subcategorias.

O espaço-tempo da Voz do Operário da Ajuda baseia-se na informação que ficou na categoria "forma escolar".

A escola da figueira decorre da subcategoria "escola", *A aprendizagem de "muitos com muitos"* da subcategoria "método", *Meios didáticos inovadores?* da subcategoria "meios didáticos" e *Mais rituais que ajudam* da subcategoria "rituais da escola".
Da relação entre pessoas e com o poder é a descrição, que emerge do universo constituído, de tudo que foi para a categoria "relação com o poder".

Responsáveis em equipa serve-se da subcategoria "poder", *Um conselho chamado assembleia* da subcategoria "regulação", *Relações entre as pessoas* da subcategoria "relação com as pessoas", *A relação com o poder* da subcategoria "relação com o poder".

Aprendente e relacionação com o saber descreve, por fim, a interação com o saber, como ela surge na informação, e que ficou na categoria que defini inicialmente de "relação com o saber", utilizando a tradução oficial do livro de Charlot (1997) "*Du rapport au savoir*". Não obstante, e como já referi, prefiro utilizar "relacionação com o saber", "relação ao saber" ou "interação com o saber", para me aproximar do termo "*rapport au*" que o próprio Charlot distingue de "*relation au*".
Apropriar-se do "lá fora", trabalhando cá dentro e lá fora recorre à informação que ficou na subcategoria "apropriação do meio", *Estudos e projetos de trabalho para saber mais* à subcategoria "estudos", *O uso social do saber ler e escrever* à subcategoria "escrita e leitura" e *O aprendente e a relação ao saber* à subcategoria "relação com a aprendizagem".

Os subcapítulos dão cada um origem a um fecho especifico que compõem o capítulo 4 de *Contribuições para uma escola acolhedora*. Aí, faço uma primeira interpretação da informação facultada, respetivamente em *Que singularidade na forma?*, *Que poder, para quem e para quê?* e "*O retorno do aprendente?*".

Por último, lembro que, como foi já abordado no capítulo 2 de *Contributos para uma escola acolhedora*, um dos conceitos importantes e que emerge em toda a parte que se refere à regulação do trabalho e do grupo, aparece nas memórias com o termo "assembleia". Eu próprio utilizei por norma, quando me refiro ao conceito, o termo "conselho", por entender que os depoimentos apresentam uma prática de reunião em conselho como designado, com

ligeiras nuances, tanto pela pedagogia institucional como pelo MEM. A sobreposição dos termos acompanha a discussão interna neste último movimento, na década de '80 e ainda na viragem para a década de '90, como se percebe por dois organogramas muito parecidos, publicados respetivamente em 1991 e 1992 (anexo 9).

As notas de interpretação são retomadas e aprofundadas em *Rumo à escola acolhedora?* onde a forma escolar da Voz do Operário da Ajuda, desenvolvida no espaço-tempo cultural interativo que as memórias evocam, ficará situada no *continuum* de variantes da forma escolar de relações sociais, sugerido no presente trabalho

Génese de uma escola acolhedora

Denominei de memória dinâmica os depoimentos transcritos dos protagonistas da ação, então crianças ou adultos, e de memória congelada no tempo os documentos escritos, as fotografias e os vídeos que evocam o período estudado. O corpus documental apresenta-se como um testemunho de uma relação ao saber e com o poder e produz uma imagem da ação pedagógica que determina a forma de fazer escola, enquanto os depoimentos, que re-contam histórias memorizadas e portanto filtradas, testemunham as vivências na primeira pessoa desta ação pedagógica, observada à distância.

Nalgumas situações, foi possível estabelecer correlações entre os dois tipos de memória, em relação à forma escolar das relações sociais da Voz do Operário da Ajuda, ou seja, existem palavras-chave frequentes para todo o tipo de memória. Em outras situações, observam-se distribuições de informação mais explícitas para memórias específicas.
Em todo o tipo de memória, os acampamentos e os estudos promovidos pelas turmas da escola, associados às saídas, estão sempre muito presentes. O método e a organização do trabalho são igualmente entradas com elevada frequência, como o é o espaço de recreio. Os acampamentos, que todas as turmas de 3º e 4º ano organizaram e que a partir de meados dos anos noventa passam a ser para toda a escola, aparecem em dezassete dos vinte e um discursos de quem era então criança, o que representa, em absoluto, a frequência mais alta de uma palavra-chave para o conjunto dos depoimentos. Os trabalhos individuais e de grupo de estudo do meio, baseados em saídas da escola e dando origem a álbuns, são o quarto assunto mais abordado, tanto por ex-alunos como por ex-professores e ocupam igualmente o quarto lugar no conjunto de filmagens em vídeo. A palavra-chave “recreio” ocupa o terceiro lugar mais frequente para as pessoas e o décimo quinto para o material filmado. O método e organização das aprendizagens estão entre as quinze palavras-chave com maior frequência no conjunto de todos os depoimentos. Para quem era criança no período analisado, a palavra-chave utilizada mais vezes relaciona-se com os estudos, embora por menos duas pessoas (quinze ao todo) do que no caso dos acampamentos. Metade da população que era criança foca o método e treze destas referem a organização do trabalho. Entre quem fala da organização do trabalho, metade fala simultaneamente do método. Significa que só três ex-alunos entrevistados não se referem ao método ou à organização do trabalho.

Do discurso de quem era aluno no período em estudo, a organização da sala, a distribuição e gestão das responsabilidades e a organização do plano de trabalho, são também palavras-chave que emergem entre as quinze mais frequentes, congruente com a sua frequência nas fotografias, nos vídeos ou nos documentos escritos, e em simultâneo com os três, para a organização do plano de trabalho.
Todas as pessoas, menos uma, que participaram em viagens de intercâmbio com correspondentes escolares, referem-na, normalmente mais do que uma vez, no decorrer da entrevista. A gestão das responsabilidades está presente em dez dos vinte e um depoimentos e em aproximadamente um terço do material filmado. Aqui juntamos o foco, em mais um

quarto dos vídeos, nos conselhos de cooperação, que são referidos como “assembleia”, porque, na altura, este ainda era o termo commumente utilizado na sala de aula. De todos os tempos de trabalho na Voz do Operário da Ajuda, o da assembleia é o mais falado entre os depoimentos: dois terços dos entrevistados, ou seja, catorze dos vinte e um ex-alunos referem-no, em média, duas vezes ao longo da conversa. Quem fala de assembleia, fala de gestão das responsabilidades: é o caso para treze pessoas. Duas pessoas falam desta gestão sem falar da reunião de conselho ligada à mesma.

Enquanto a reunião de conselho é o ***tempo*** referido em mais discursos, o ***espaço da escola*** mais referido é a grande figueira, logo seguido pelo espaço de recreio. Vinte em vinte e quatro pessoas falam pelo menos uma vez da figueira e quem fala da árvore, por norma, refere também o recreio, que, como iremos ver mais a frente, é espaço de lazer e espaço de trabalho.
Mas o espaço de trabalho mais falado de todo está fora da escola: são os acampamentos. Dentro do edifício da escola, o local mais lembrado é a cave, que servia simultaneamente de espaço de atividades curriculares e não curriculares.

Olhando especificamente para os depoimentos de quem era professora no período estudado, e cruzando o que dizem com a informação que emerge do acervo documental que denominei de memória congelada no tempo, sobressai a presença dos pais e a relação com eles. Os pais estão presentes em metade do material filmado, entre acampamentos, conversas em relação a estudos e projetos em curso, atividades organizadas na escola e em trinta e quatro (quase 10%) de trezentas e cinquenta e quatro fotografias. De facto, o seu envolvimento em muitas das atividades com crianças e adultos que trabalham na escola será visível ao longo do presente estudo.

Os depoimentos das professoras sobre a organização escolar são acompanhados pelo material filmado e por todo o acervo na importância que é dada à explicitação da forma como se organiza o trabalho coletivo, com destaque para o trabalho de texto, isto é, o trabalho coletivo de escrita e leitura de textos produzidos pelas próprias crianças. Dezasseis dos vinte e três vídeos abordam a organização, de que as três professoras falam repetidas vezes ao longo do depoimento, enquanto nove vídeos e dezanove fotografias (6%) abordam o trabalho coletivo, com números ligeiramente mais baixos para o trabalho de texto. A relação com a aprendizagem em todos os seus aspetos ocupa o discurso das professoras, juntamente com a própria forma de organizar o trabalho. Referem repetidamente estes aspetos, retomando-os, em média, sete vezes, durante a conversa. Dezasseis dos vinte e três vídeos reportam-se à organização do trabalho e também à relação com a aprendizagem, e aproximadamente um quinto dos documentos escritos e cerca de um quinto das fotografias acompanham este discurso.

As memórias dinâmicas, das pessoas, fazem emergir mais vezes as reuniões de regulação, com as palavras “assembleia”, “conflitos” explicitando a sua ausência, “planificação”, enquanto a palavra-chave “figueira” é, como referido, a que destaca o lugar mais falado do recinto da escola.
Isolando o grupo entrevistado de ex-alunos da Voz do Operário da Ajuda, surgem as

disciplinas de educação física e música e uma grande percentagem fala de “depois da Voz do Operário” em vários aspetos, relacionados aos estudos e à entrada na profissão.
Para o grupo de ex-professoras entrevistadas, há memórias próprias de quem viveu o projeto da escola como educador. Dão mais destaque ao “jornal de parede”, diário que fornece a agenda para as reuniões de “assembleia”, à “relação entre crianças”, à forma de tomada de “decisão em grupo” e ao grande número de “convidados”, para colaborar nos estudos que as turmas resolvem desenvolver.

A palavra-chave mais emergente no conjunto de memórias congeladas no tempo é o “trabalho em cooperação”, visível em vídeos e fotografias, descrito nos álbuns resultantes dos projetos de trabalho nas diferentes turmas. No conjunto de vídeos e fotos, é de destacar os assuntos que foram identificados com a palavra-chave “relações com o poder”.
Isoladamente, nos documentos filmados, sobressaem situações que identifiquei com as palavras-chave “amigos”, “aulas” e “escola familiar”, mostrando em diferentes ocasiões abordagens do processo de aprendizagem específico da Voz do Operário da Ajuda. No conjunto de fotos e isoladamente, o que mais emerge, é o que foi identificado com as palavras “espaço físico”, “festas” e “pintura”.
Não será surpresa constatar que dos documentos escritos emergem sobretudo testemunhos do processo de “desenvolvimento da escrita”, da “organização do trabalho” e dos seus registos, bem como do processo de trabalho em torno da produção de “textos”.

Organizei o texto que segue em função de três focos: o primeiro analisa a forma escolar da Voz do Operário da Ajuda mais em geral e descreve as suas características e particularidades, rotinas e instrumentos pedagógicos. Devolve os elementos constituintes desta forma escolar em relação a aspetos mais gerais que ajudam a entender o seu paradigma pedagógico. Assinala o espaço-tempo do grupo estável que enquadra as suas interações sociais.
O segundo foco realça a relação entre os atores e com o poder. Revela a gestão dos contextos de aprendizagem, baseada na partilha do poder e da negociação permanente do trabalho e da sua execução.
O terceiro foco destaca a interação com o saber. Mostra como o conhecimento é gerado a partir de um processo de aprendizagem em cooperação, mediado por professores, eles próprios aprendentes reflexivos no processo.

Por fim assinalo algumas escolhas necessárias à legibilidade do texto que segue. A própria devolução da imagem da forma escolar de relações sociais da Voz do Operário da Ajuda em três subcapítulos obriga a retomar algumas atividades, descritas de diferentes ângulos de vista. O mesmo acampamento, por exemplo, pode ser visto sob aspetos de relação pedagógica (na forma escolar, no primeiro ponto), de aprendizagem de formas de poder (no segundo ponto) e de interação e relação do mundo da escola com o mundo fora da escola, (no terceiro ponto), o que faz com que volte a aparecer, quando sobressai de determinada maneira em uma ou mais do que uma das memórias em análise.

Para a descrição pormenorizada da realidade escolar, presente no universo de memórias analisadas, baseei-me em primeiro lugar nas memórias dos atores envolvidos na época. O recorte do discurso obriga a ter alguns cuidados na leitura de determinadas afirmações.

Sempre que considerei útil, para uma melhor compreensão, a citação é acompanhada de alguma informação que elucide o contexto em que foi produzida. Todas as citações são reproduzidas como foram transcritas, com três exceções. Para facilitar a leitura, substituí as repetições *ipsis verbis* e algumas redundâncias, ambas típicos fenómenos do discurso oral, por parêntesis retos que incluem três pontos: […].
Utilizei os mesmos parêntesis para enclausurar uma palavra substituta da palavra original ou a junção de uma palavra omissa, no sentido de melhorar a compreensão daquilo que foi dito: [palavra alterada ou inserida]. A terceira alteração à cópia literal e integral do discurso proferido pelas pessoas entrevistadas tem a ver com os conetores do discurso oral. Onde facilitava a leitura, substituí-os por pontos, traços ou vírgulas. Todas as transcrições, provenientes das memórias propositadamente registadas por entrevista e para o presente trabalho, são apresentadas em Open Sans Light. As citações de autores de referência bem como a transcrição de informação dos documentos do acervo documental existente são apresentadas em *Open Sans light itálico.* Quando as citações são maiores, obedecem à mesma indentação no texto, mantendo a mesma logica:

> "Texto retirado da transcrição de uma entrevista."
>
> *"Texto proveniente do acervo documental ou de um autor de referência com autor ano: página).*

Por fim chamo a atenção pela utilização da referência "escola pública" por parte de vários interlocutores, e que poderia fazer entender que existe um paradigma pedagógico da escola privada, como na Voz do Operário da Ajuda em oposição a um paradigma pedagógico da escola pública. Obviamente trata-se aqui de uma forma de falar, por parte de quem é entrevistado, para contrapor a sua experiência na Voz do Operário da Ajuda com a sua própria experiência ou a experiência de amigos fora da Voz do Operário da Ajuda, por norma, na escola pública. Não existe aqui nenhuma intenção de generalização nem da minha parte, e, pelo que se entende do contexto em que as comparações são feitas, nem por parte de quem se deixou entrevistar, de considerar uma forma escolar explicitamente reservada a uma escola privada, e outra, comum a todas as escolas públicas.

O espaço-tempo da Voz do Operário da Ajuda

Neste primeiro subcapítulo procuro analisar a forma de fazer escola na Voz do Operário da Ajuda a partir dos elementos que a compõem. Em *A escola da figueira* abordo o espaço e a vivência nele, algumas comparações que surgiram ao longo das entrevistas com ex-alunos e ex-professores da escola. Em *A aprendizagem de "muitos com muitos"* vejo como a especificidade desta forma se evidencia na relação pedagógica e no intercâmbio das aprendizagens. Neste ponto vejo também as opções metodológicas dos professores da escola, tanto as convergentes como as divergentes. Esta escola utiliza, como todas as escolas, meios didáticos. Analiso-os, em *Meios didáticos inovadores?* para perceber a sua função neste contexto específico. Aqui, dou também alguma atenção ao cenário pedagógico, à organização da sala, ele próprio podendo ser considerado um meio didático para a forma como a interação com o saber se irá proporcionar. Em *Mais rituais que ajudam* analiso alguns aspetos

específicos da Voz do Operário da Ajuda, relacionando a utilização da cave do edifício e de uma carrinha, bem como o muito singular tempo de almoço, junto com uma primeira abordagem do tempo de trabalho. Os rituais relacionados às festas, e sobretudo, à organização da festa do Magusto são abordados por baixo deste título.

A escola da figueira

Como é que a escola da Voz do Operário da Ajuda se apresenta nas diversas memórias? Em que medida é que a vivência dos alunos em relação ao espaço na Voz do Operário da Ajuda corresponde com a intenção declarada pelos professores? Como é que esta intenção organizativa em relação à organização do espaço é evidenciada nos documentos analisados? Como é que esta intenção organizativa se torna um dos aspetos determinantes da forma escolar da Voz do Operário da Ajuda?

A escola, o recreio, a forma como o espaço e a vivência da escola se apresentam nos depoimentos e nos documentos mostra um ambiente de trabalho que alguns entrevistados referem como uma escola familiar ou uma escola não normal. Chega-se a dizer que não é uma escola. A figueira, no recreio, está omnipresente nos discursos dos ex-alunos. A casa antiga, ou seja, o próprio edifício no qual a escola está alojada parece contribuir para lembranças de trabalho feito em família. A capa do caderno "*A nossa escola*"[19] apresenta a escola com o desenho de um aluno: uma vista sobre o edifício, a partir do recreio, onde se destacam o acesso direto de algumas salas para este espaço aberto e onde uma grande figueira ocupa um lugar central.

Ambiente familiar numa escola "não normal"

A singularidade da escola da Voz do Operário da Ajuda emerge dos discursos e das imagens recolhidas através das palavras-chave "*escola do bem-estar*", "*ambiente familiar*", e "*escola não normal*". O próprio espaço de trabalho está presente, nas memórias das pessoas, como um aspeto importante para este sentimento de bem-estar que se evidencia ao longo dos testemunhos e de diferentes maneiras, como será percetível neste e nos dois outros subpontos deste capítulo que conta as memórias da escola da figueira.

O Tomás Prata, aluno da turma T3 entre 1987 e 1991[20], que afirma não guardar grandes memórias do trabalho que se fazia na Voz do Operário da Ajuda é muito claro ao dizer que foi um lugar onde se sentiu bem:

> "Gostei muito de lá andar, e ainda há pouco tempo quando nós estivemos – ainda há um bocadinho estava a dizer, estive à procura da casa, a casa ainda é nossa – na Boa Hora. (eu: Ah!) A zona é toda para ser demolida, mas o apartamento onde nós vivíamos, ainda é nosso. […] Depois de me ter casado, pois, antes da miúda nascer, peguei na [minha mulher], para ir ver e fomos lá. E dei uma voltinha, passei à frente da Voz do Operário. Parei lá: "Sabes, andei aqui, era a minha escola na altura" e tenho uma memória muito boa, por me lembrar ainda onde é que era e de como é que ia lá chegar. E gostava, gostei de lá andar. Foi positivo, pelo menos para mim."

Antes de aprofundar a memória do espaço propriamente dito, é importante olhar para um

conjunto de testemunhos, como este do Tomás Prata e que se prendem, em primeiro lugar, com o sentimento de bem-estar, de aconchego, de um contexto. A passagem na escola da Voz do Operário da Ajuda parece corresponder à adoção de uma espécie de família, ou, como dizem algumas das pessoas entrevistadas, de encontrarem, nesta escola, um ambiente familiar. Para perceber os testemunhos situo agora as turmas e, nelas, as pessoas entrevistadas.

Sete turmas falam

A turma que será referida como T3 é a turma onde o Tomás Prata e eu nos conhecemos e trabalhámos juntos, durante dois anos, ocupando três salas diferentes. Da primeira sala não existem registos fotográficos. Só encontrei algumas fotografias do encontro com os correspondentes portugueses no castelo de São Jorge e no castelo dos Mouros (Sintra). Durante o ano escolar 1989-1990, a sala de trabalho consiste num espaço estreito de 18 m^2. Nela trabalham 17 pessoas. À volta das mesas, as crianças trabalham em pequenos grupos ou individualmente. Algumas crianças, entre as quais se reconhece a Selma Belo e a Carla Brito, também entrevistadas, estão a trabalhar com uma professora coadjuvante (ensino especial). Outros dois ex-alunos entrevistados aparecem: Raul Bento está a trabalhar no espaço que aparenta ser de pintura e construções e o Diogo Garcia ocupa o espaço da imprensa escolar. Esta turma ganha seis alunos e passa para outra sala no ano letivo 1990-1991. Aqui, tem as mesas colocadas em pequenas áreas de trabalho, separadas por móveis ou por um "biombo" de corda. Numa longa sessão de trabalho, o grupo explora um algoritmo de programação que fez em conjunto, na linguagem de programação Logo, desenvolvido por Seymour Papert (1980), para ser usado por crianças, exemplificando a execução das sub-rotinas através de simulação. Reconhecemos o Diogo Garcia e mais Irene Querido como "programadores". A Sheila Castro faz também parte deste grupo de "programadores" que instruem a "tartaruga" sobre os procedimentos a seguir. Em todas as imagens observa-se um trato muito informal, mas no qual se pede a palavra e não há duas pessoas a falar ao mesmo tempo. A forma de estar na sala não parece diferir muito da forma de estar durante as saídas com os correspondentes.

Da turma T1 não existe nenhuma imagem. O Francisco Neto, único entrevistado desta turma, lembra uma organização do espaço não muito diferente da organização que iremos encontrar nas turmas T5 e T7, ambas com a professora Julieta Lopes[21]. Uma caraterística das turmas com a Julieta Lopes é a presença de animais. Nas turmas T5 e T7 fala-se dos gatos e dos coelhos, mas algumas imagens revelam também pássaros e peixes, além de porquinhos-da-Índia e hamsters. Vários vídeos mostram que a turma T7 tem uma sala específica para os animais. Num deles, Melissa Lousada, Rita Silves e Carla Gouveia falam a partir das memórias que têm desta turma. A turma T5 convivia com o gato Sebastião que frequentemente se instalava junto às crianças durante as reuniões de organização e gestão da vida do grupo como um vídeo documenta ou durante os momentos de trabalho. A Julieta Lopes é explícita em relação aos gatos:

> "[...] ficámos com a mãe gata e com um gato, que eram a Belmira e o Sebastião, que ainda existem[22], foram os nossos animais de estimação. Andavam em cima das mesas dos meninos, de tal maneira que nós só nos apercebíamos disso quando fazíamos

filmagens para as reuniões de pais, e lá andavam os gatinhos em cima (risos) com os meninos a afastá-los para conseguirem trabalhar. Eu: Mas isto não incomodou os miúdos nem a ti? Julieta: Nem a mim. Nunca, antes pelo contrário, foi altamente enriquecedor."

Quando voltei à escola para dar o meu contributo como pai[23], na turma T7 da minha filha Sara, pude constatar isso mesmo.

Numa das assembleias das turmas T5 e T6 que, como testemunham as professoras Julieta Lopes e Dora Agostinho, trabalhavam em cooperação, vemos o Tomás Duarte e a Carla Garcia a dirigir a reunião de conselho. De um outro documento que relata o mesmo grupo, apercebemo-nos que a Carla é co-responsável pela biblioteca, como vai lembrar na reunião, através dum assunto que colocou na agenda para discussão. Desta turma ainda testemunham a Milene Afonso e a Judite Pinheiro.

A turma T6 trabalhou comigo durante um ano, e foi a partir do ano escolar 1992-1993 acompanhada pela Dora Agostinho e pela Julieta Lopes. Dela fazem parte o Vítor Abreu e o Ricardo Azevedo. Os documentos que apresentam estas turmas incluem imagens de dois acampamentos, um na ilha da Berlenga e um no Alvito. A turma T4 foi a turma com a qual a Dora Agostinho começou a trabalhar na Voz do Operário da Ajuda. Existem imagens desta turma que acompanha a turma T3 num acantonamento em Portel, além de haver momentos de trabalho em sala de aula, em conjunto. Desta turma a Fernanda Queirós presta testemunho.

A turma T2 por fim, teve a Margarida Faria (não entrevistada) e a Clarisse Rosa como professoras. Desta turma existe uma única série de fotografias, provavelmente todas do mesmo dia, acompanhadas por uma monografia pedagógica filmada pela ESE de Lisboa. Vemos neste documento o Jorge Carvalho numa reunião de assembleia (conselho). A turma, com 29 alunos, é a maior em número de alunos, no período analisado, e dela fizeram também parte a Irene Pires e a Milene Neves. Nas imagens o destaque vai para o trabalho organizado pelo plano individual, as atividades em parceria ou em pequeno grupo, com algum enfoque no trabalho com o computador em sala de aula, em 1988, uma situação não muito vulgar nas escolas portuguesas. A Voz do Operário da Ajuda estava integrada num polo do projeto MINERVA. A segunda metade do documento acompanha a referida reunião. Existem ainda algumas fotografias num lugar fora da escola, provavelmente no acampamento de Montachique, de que se fala mais à frente. As imagens da turma mostram uma disposição das mesas em pequenos grupos de trabalho, completada por uma área com dois computadores e uma zona de pintura. Destacam-se nas fotografias desta turma, como em dois dos documentos que acompanham as turmas T5 e T6, os almoços que se fazem na sala de aula e obrigam a uma organização cuidada.

Uma forma com outra norma

Quem frequenta a escola tem que se sentir bem. A Dora Agostinho[24] afirma-o e lembra-se de ter sido a sua primeira preocupação quando começou a trabalhar na escola:

"… durante um mês e qualquer coisa, claro que trabalhávamos na sala de aula, mas era mais um trabalho que desse para a relação entre um grupinho e eu, do que propriamente um trabalho que eu tivesse muito preocupada se estavam a aprender

muito se estavam pouco, queria mesmo que eles se sentissem bem na escola e que se sentissem bem comigo, neste caso, não é?"

Como veremos mais a frente, percebe-se da análise de depoimentos, uma relação de prazer com o trabalho. Muitas vezes, fala-se da escolha de atividades, dando como razão da escolha o gosto de trabalhar na tarefa escolhida, mais do que a necessidade de cumprir um currículo. O Francisco Neto liga esta sensação de trabalhar por gosto ao ambiente geral da escola:

"... lembro-me que nós próprios chegávamos muitas vezes a conclusões em relação a isso, não é, o que, e sabíamos, no fundo, nós sabíamos quando estávamos a fugir também, lembro-me de sentir isso, de querer ir mais para coisas que me davam prazer, ir mais atrás do princípio do prazer do que do princípio da realidade, do que realmente estarmos a fazer aquilo que precisávamos, mas também era normal, julgo eu, gostávamos de estar na escola, lembro-me disso, gostávamos muito de, daquela, da escola, de ir para lá, de estar lá a trabalhar, de estar a trabalhar em parcerias, tivemos oportunidade para isso, para trabalhar em parceria."

Diogo Garcia[25] faz um comentário no mesmo sentido:

"Não me lembro mesmo, mesmo, da segunda classe, da professora, nem do que me ensinava nem nada disso. Espera, lembro-me de, qualquer coisa do estilo, hmm, agora vamos entrar e vamos fazer matemática, agora vai ser a aula de matemática, ou assim. Era mais… diferente, era mais separada, pelo que me vem a memória… se não me falha, … era mais separada, agora vamos dar matemática, agora vamos dar isto, agora vamos dar aquilo. Lembro-me muito contigo, se calhar, estou errado, era "apetece-me fazer aquilo, agora apetece-me fazer aquilo".

O bem-estar fica patente no episódio que o Francisco Neto conta, lembrando uma criança que tinha trazido uma pistola verdadeira para a escola para mostrar a um colega:

"… tiveram que fazer um trabalho sobre as armas e apresentá-lo: o que era isso das armas, para o que é que serviam, quais os aspetos positivos e negativos de haver armas, e eu lembro-me que isso para nós todos, sentimos que...: 'para o dia que eu por minha vez for fazer uma asneira gigante, não vou ser crucificado, vão-me ajudar, sim, a ver essa asneira de outra perspetiva.' Acho que é isso que se deve fazer em educação, não é? Tornar uma asneira num fator educativo e lembro-me que nós, isto também sentimos, fomos marcados positivamente por este conhecimento."

A Dora Agostinho começou a trabalhar na Voz do Operário da Ajuda depois do Francisco Neto ter sido aluno da escola. Segundo ela,

"Prefiro que qualquer miúdo seja feliz (ênfase) na escola do que propriamente seja o melhor aluno da escola."

A sensação de bem-estar associa-se a um conjunto de pequenos factos que saltam para a memória das pessoas. O Diogo Garcia, recordando conversas com colegas de trabalho, afirma:

"Lembro a maneira como ensinavas ali, também não tive experiências de comparação. Porque, (…) tenho a sensação, quando falo assim com colegas, que andaram na escola pública, tenho a sensação que a minha primeira classe também não foi uma escola muito normal, ou seja, foi uma escola em que havia uma

professora, ou duas, e que, na mesma sala estavam as quatro classes, não era uma escola à antiga, com reguada e isso tudo. Pronto se calhar não consigo comparar com o que é a primária noutro lugar. Porque depois a pessoa passa para o preparatório e já muda tudo."

A comparação entre o que se vivia na Voz do Operário da Ajuda e o que se ia encontrando depois serve várias vezes de base para mais antigos alunos se referirem a esta escola como não normal, não só em relação ao trabalho, mas também a outras situações como a que o Francisco Neto evoca, de quando estava no jardim-de-infância:

"Íamos todos lá atrás, no jipe [da educadora], (risos), aqui estamos a falar de 1982, portanto, vê lá, eu lembro-me de estarmos todos lá atrás no jipe, a turma toda, não sei quantos éramos, mas sei que adorávamos, sempre que havia que se deslocar com o jipe dela, ficávamos todos contentes, nunca me vou esquecer, que era, pronto, uma paródia enorme. Íamos lá atrás e depois: "olha vem lá a polícia!" e todos a baixar a cabeça... A gente delirava no jipe da Ana, um UMM, lindo, este... e pronto".

No espólio documental encontram-se filmagens de situações de trabalho com episódios que evidenciam normas não habituais em contexto escolar. Durante o referido acantonamento em Portel, registado em 1990, duas turmas visitam as obras na barragem sobre o Guadiana, perto de Alqueva. As crianças trepam as rochas sob o olhar dos professores. Num outro documento, observamos a turma T3 aproveitando uma aula de educação física fazendo corridas e medições de vários tipos com o intuito de perceber o conceito da velocidade como a razão entre distância e tempo. A corrida, filmada em 1991, faz-se ao ar livre, debaixo da chuva. Num acampamento no Alvito, as crianças tomam banho com um regador, como consta de um registo filmado em 1994, com uma das pessoas entrevistadas. O filme acerca da organização de uma festa do Magusto mostra uma criança, em cima de um escadote, a pendurar fitas num cabo metálico afixado a uma parede. Um colega segura o escadote. A ação repete-se por outra criança numa das tabelas de basquetebol. Estas imagens do arquivo da escola evocam situações de estar e de trabalho que se apresentam diferentes da forma escolar "clássica", com alunos em sala de aula, sujeitos à lição do professor e olhando para o quadro. Apresentam-se situações de trabalho real, de organização e de criação de contextos e atividades entre crianças e adultos, num contexto de aprendizagem escolar.

A Dora Agostinho lembra-se muito bem da turma que acompanhava em 1993, trabalhando regularmente em parceria com a Julieta Lopes. Evoca um estudo sobre Lisboa, feito com todo o grupo:

"E neste ano, foi um ano meio louco, mesmo, em que vimos Lisboa de todas as maneiras possíveis, inclusivamente de avioneta para vermos Lisboa por cima. Depois tivemos também, por causa do Rio Tejo, uma visita marcada com submarino. Estava tudo marcado quando nos lembrámos que os submarinos não têm janelas, e não dava para ver o rio (risos). Era aquela parte sobre a poluição e aquelas coisas todas mas que depois ficou um bocadito por terra, essa não chegámos a fazer exatamente por isso. Mas pronto, fomos andar até de avioneta, para perceber como era a organização espacial. Já tínhamos estado a trabalhar através de algumas informações, mas depois, podermos ver, para além de cá em baixo, também por cima, realmente, …

tem uma organização específica."

Vários dos entrevistados referem a escola como uma escola familiar, ou uma escola onde todos fazem parte de uma grande família, conforme o interlocutor. O Vítor Abreu[26], por exemplo, recorda:

> "...estávamos todos sentados numa maneira um bocado mais... familiar até certa maneira. A própria sala de aula tinha, lembro-me que estava sempre repleta de trabalhos que nós íamos fazendo e que outros alunos também fizeram no passado, coisas que estavam a acontecer."

A Selma Bento[27] associa este sentimento de ambiente familiar não só à sala, como a toda a escola:

> "A própria escola, a estrutura da escola, era diferente de todas as escolas oficiais que temos por aqui. Porque por ser uma parte dum palacete, só isso tornava a escola num ambiente mais acolhedor, sem dúvida, não tão rigoroso, não tão disciplinada como outras escolas, não tão frio, era um ambiente muito mais... euh, *familiar* (ênfase). É o que me lembro logo. Quando passo ali, sente-se o calor, ainda hoje, quando passo lá, é uma escola da qual guardo muito boas recordações."

A Carla Garcia[28] acrescenta ter existido uma relação mais particular com uma das funcionárias da escola:

> "... a Dona Augusta ficava sempre mais um bocadinho, e como morava ali em Linda-a-Velha, a minha mãe dava-lhe boleia... era uma coisa pequenina, não é, nós saíamos e em vez de ela ir de táxi, nós deixávamo-la em Linda-a-Velha... isto criava uma proximidade, porque fazia sentido, levava-a para casa quando saía da escola, como quando chegava a escola, no próximo dia, era como se fizesse parte da família."

As relações que se estabelecem entre as pessoas influenciam a forma de fazer escola. Estas relações não são fruto do acaso. A Milene Afonso[29] vê-as como uma caraterística da escola, de forma continuada, quando conta:

> "A Julieta manteve a informalidade que sempre existiu na escola; que era como toda a gente se tratava. Toda a gente se tratava por tu, e isto para mim, foi algo de muito importante, e muito interessante também... mesmo com a Dona Augusta (riso) que era de uma geração mais antiga, não é, a mais velha da escola."

Um terço dos ex-alunos entrevistados evoca a escola familiar, não só quando fala das pessoas e das relações entre elas, mas também quando descreve as interações entre as diferentes turmas. A Irene Pires[30] conta, quando se lembra de um estudo que fez sobre os gatos e o Egito antigo:

> "havia um ambiente, pronto eu estava numa turma, mas também passávamos de turma para turma, podíamos entrar nas outras salas, claro com um bom motivo, não era para perturbar, hmm, mas às tantas o sistema era tudo um bocado familiar, as funcionárias e os professores, e todos os outros alunos, e eu lembro-me desse trabalho um bocadinho por causa disso, porque na altura, portanto as minhas duas irmãs mais velhas também andavam na Voz, e na altura nós tínhamos uma gata que

> pariu sete gatinhos. E pronto, além de termos ficado [a saber] a quem é que íamos dar os gatinhos, era uma coisa muito divertida para as crianças, elas irem ver gatos. Pá, não me lembro se foi a escola em peso, mas iam muitos muitos alunos, muitas crianças ver os gatinhos, porque nós morávamos lá ao pé, ...".

Entre as fotografias da turma T2 existe uma que ilustra a familiaridade à hora do almoço. Na própria sala de aula, crianças e professora estão sentadas, à volta das mesas de trabalho, transformadas em mesas de refeição, conversando entre eles, enquanto estão a almoçar. Os almoços são uma marca da familiaridade ainda que associados à distribuição formal de tarefas e à gestão do grupo através de responsabilidades partilhadas[31].

A familiaridade expressa-se igualmente no trabalho entre turmas. Mais à frente[32] analiso em pormenor o próprio trabalho fora da escola. Dentro da escola, turmas habituaram-se a desenvolver atividades em conjunto. Um dos vídeos mostra as turmas T3 e T4 a ocupar as duas salas, abertas uma para a outra através de uma porta interna. Pequenos grupos discutem um texto de uma das crianças, escolhido para ser melhorado coletivamente. O contexto pouco formal e familiar revela-se igualmente quando um grupo em plena ação durante um acampamento chega a um posto de controlo de um jogo de pistas, onde as espera a professora com cigarro na boca.

A familiaridade que existe na escola é singular, mesmo no contexto da Instituição. Para a Sheila Castro[33]:

> "a familiaridade que havia na Voz do Operário da Ajuda, para o mundo da Voz do Operário da Graça, é um bocado diferente. Se bem que aquilo que mais temi, foi sair da Voz do Operário da Graça, para ir para o liceu Passos Manuel. Porquê? Porque havia um bocadinho aquele medo que a... que a Voz do Operário da … fosse muito protetora e o liceu fosse assustador, … roubos e coisas. Curiosamente, roubaram-me imenso dinheiro na Voz do Operário da Graça, e nunca ninguém me roubou nada no Liceu (risos)."

A Melissa Lousada[34] sintetiza a familiaridade com a sensação de pertença que envolve todas as pessoas da escola da seguinte maneira:

> "… era um conjunto... havia um trabalho de equipa que no fundo envolvia toda a gente que aí funcionava, empregados, funcionárias, motoristas, toda a gente tinha um papel muito importante naquela escola, não era só a empregada que ia dar os lanches, era a Dona Augusta, era a Dona Fátima, tinham um papel importante, todas representavam... todas eram alguém. Umas eram mais simpáticas outras menos. E a mim marcou-me muito a Voz do Operário, acho que se não fosse a Voz do Operário, eu não era muitas das coisas que eu sou, não pensava muitas coisas como as penso, …".

Embora não seja muito falado por quem entrevistei, os documentos filmados e as fotografias evidenciam o interesse demonstrado para esta escola com a sua forma particular por parte de terceiros. Um dos vídeos é inteiramente realizado e montado pela Escola Superior de Educação de Lisboa, com o título de Monografia Pedagógica, outro mostra uma reportagem curta do programa "Acontece" da RTP 2. Como irei relatar[35], os vice-presidentes da Câmara

de Lisboa, de Bredene (Bélgica) e de Leuven (Bélgica) recebem as crianças. Os presidentes de Câmara do Alvito e de Portel concedem entrevistas quando a escola visita estes Concelhos. Outras pessoas deixam-se convidar na escola, para participar numa atividade ou para ser entrevistadas pelas crianças, acerca das suas vivências pessoais e profissionais.

A escola da Voz do Operário da Ajuda tinha algo que a diferenciava de outras escolas, para quem a evoca nas memórias escolares e para quem escolheu manter no espólio, os álbuns, os projetos e os materiais de trabalho. Francisco Neto expressa-o claramente:

> "acho que tínhamos consciência. Nas nossas casas brincávamos com crianças de outras escolas. Nós tínhamos a noção, realmente, que a nossa escola era diferente, até porque ia lá a televisão às vezes – pelo menos é a memória que tenho – ia lá e nós sentíamo-nos muito importantes. Entrevistaram-nos, aparecíamos no telejornal a falar, entrevistaram-nos, não é, como era aquela nossa organização, etc.. Mais do que uma vez, lembro-me da televisão. E também lembro-me de irem lá com as pessoas, provavelmente, pessoas da área da educação, estagiários, estudantes, não sei, a fazer trabalhos sobre …, de investigação, não sei. Era normal para nós, termos lá outras pessoas na sala, e nós seguíamos o nosso trabalho normalmente…".

Espaços na Ajuda

Os espaços da Voz do Operário da Ajuda, naquela época, são quatro: dois interiores e dois exteriores. Os espaços interiores dispõem-se em dois pisos. Os espaços exteriores consistem no espaço de recreio, desnivelado na zona do muro que separa o recinto da Calçada da Ajuda e o espaço das árvores. Duas figueiras servem de abrigo e de locais de encontro e discussão, como iremos perceber através das memórias recolhidas. No espólio documental e nos discursos surgem referências a espaços que agrupei nas palavras-chave "espaço físico", "figueira", "figueira acidente" e "recreio".

Espaços interiores, com variações

O rés-do-chão está dividido em 5 espaços transformados em sala de aulas, uma cozinha e um bloco de casas de banho mistos. O piso inferior forma uma cave com 4 espaços retangulares.

Dezoito dos vinte e um ex-alunos entrevistados evocam o espaço físico da escola. Esta evocação contempla sobretudo o recreio e a figueira no recreio. As descrições das salas são breves. Nelas, fala-se da informação nas paredes[36] que ajuda a tomar decisões e a conduzir processos de aprendizagem. A Irene Pires apresenta a escola da seguinte forma:

> "…era a entrada, que era um pátio, que, para já, dava para outras casas, que era uma espécie de vila, e acho que não brincávamos aí porque, era um recinto aberto e podiam ir as crianças para a estrada e seria algo perigoso, os professores ou os funcionários não terem controlo dos miúdos, era mais nas traseiras."

O Jorge Carvalho lembra-se:

> "de entrar nuns portões e depois ter o pátio, não é, e depois ter a porta, e, tenho uma presença marcada das salas. Era um corredor, que fazia um L, e as salas… estavam duas do lado direito, se não me engano, uma delas fazia a esquina, e depois ao fundo, julgo que havia mais uma sala para o lado esquerdo, e ao fundo é que tinha a

cozinha, e depois, ao fundo, um bocadinho atrás, tínhamos as casas de banho."

Esta descrição corresponde muito bem ao esboço (figura 1) com a ocupação do espaço, no ano escolar de 1988-1989, quando o Jorge Carvalho frequentava o 4º ano de escolaridade.

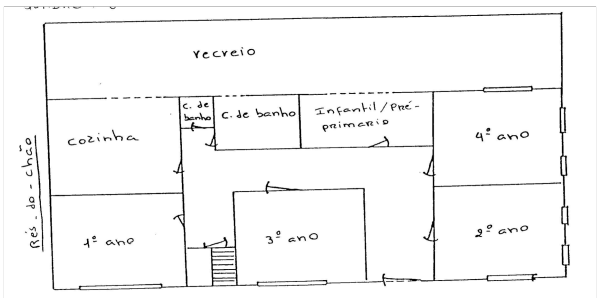


Figura 1: Esboço Rés-do-chão Voz do Operário – Ajuda (Faria, 1989, p. 183)

As instalações solicitam o apoio dos pais e das mães para manter a escola pintada e minimamente arranjada. A professora Dora Agostinho resume a situação: "como as instalações não são instalações novas, e não foram feitas de raiz para escola, havia muitas situações em que era necessário melhoramentos".
De facto, as salas têm paredes pintadas de branco e as madeiras de azul. Muitos dos móveis, em madeira, também são pintados de azul. Por baixo das janelas há espaços de arrumação. Todas as salas têm, num canto, uns painéis protetores nas paredes, que servem de cavalete para a pintura. A partir do ano escolar 1994-1995, o mobiliário escolar é renovado. As pequenas mesas individuais foram substituídas por mesas de dois lugares e o azul das tampas, que também era dominante, é substituído por tampas brancas, enquanto a estrutura de ferro passa a ser vermelha. No jardim-de-infância mantêm-se as mesas mais baixas e mais leves de fórmica laranja e estrutura de metal preta.

A turma T3 teve no ano escolar 1990-1991 o espaço organizado de forma diferente das outras turmas, apresentando um labirinto de mesas e biombos de cordas esticadas entre o chão e o teto[37].

O corredor em L de que fala o Jorge Carvalho, bem como as escadas para a cave, são bastante estreitos. Dois adultos cruzam-se com dificuldade. Ao longo do corredor são colocados cabides e o número de casacos pendurados torna o corredor ainda mais estreito. A cozinha tem uma chaminé grande. Há uma porta dupla que dá acesso ao recreio. Alguns armários velhos com portas de fórmica ocupam as paredes ao lado da chaminé e a esquerda da porta para o corredor. Aí também se encontram um frigorífico e uma arca. Frente à porta que dá acesso ao corredor encontram-se duas mesas, cada uma com dois bancos no seu comprimento. Do interior falta ainda falar da cave, acerca da qual existem vários testemunhos. A forma como está integrada dentro do espaço escolar é por si só um aspeto da singularidade da forma de fazer escola na Voz do Operário da Ajuda pelo que a exploro mais à frente[38].

Espaços exteriores, de multiuso

Mais do que das salas de aula, as descrições dos ex-alunos revelam muitos pormenores acerca do recreio, e nele das duas grandes figueiras, às quais trepam. Ocupam um espaço central nas memórias de todos os que passaram na escola, mesmo das professoras.

O recreio, e sobretudo, a figueira no recreio, ficou na memória da quase totalidade dos entrevistados. Só quatro ex-alunos não fizeram referência àquela árvore. As clássicas fotografias de turma são tiradas por baixo da figueira. Ela servia de abrigo para atividades ao ar livre, durante atividades com os pais e para algumas reuniões de organização do trabalho. Proporcionava sombra para as comidas dispostas em mesas nos piqueniques de fim de ano, e também permitia almoços ao ar livre:

> "Pois, o recreio, eu lembro-me de fazer lá algumas refeições, nos momentos ou da primavera, ou em que o tempo estava melhor, e serem agradáveis esses momentos." (Clarisse Rosa).

Em 1993 a figueira do fundo do recreio foi cortada devido a um acidente que a Milene Afonso[39] relata mais a frente. A enorme figueira frente a uma das salas, ao lado do tanque de água foi também "amputada"[40].

Espaço 2D desnivelado…

O recreio, muito utilizado para atividades com a comunidade educativa tinha ainda um espaço com areia e uma estrutura simples com três tubos de metal, que permitiam fazer algumas acrobacias e cambalhotas. Entre outros testemunhos, o Raul Bento[41] lembra-se do recinto da seguinte maneira:

> "No recreio, lembro-me que tínhamos umas tabelas de basquetebol, e tínhamos um pequeno retângulo com areia, com uns ferros, tínhamos também tubos de betão[42], penso que eram três, e uma figueira grande, e tínhamos pneus, e de vez em quando… este de vez em quando deve ter sido mesmo esporadicamente, mas lembro-me de ter havido alguns problemas com vizinhos, não sei se por causa de bolas, mas tenho uma ideia disso."

Tomás Duarte[43] acrescenta:

> "[onde] acho que VO traz mais memórias, pronto, é o recreio e todo o imaginário que era o nosso mundo lá e aquilo que nós vivíamos à volta do nosso recreio. Claro, como é óbvio, nós andávamos às vezes também a correr alguns riscos." Eu: "Risco como assim?" Tomás: "Oh! Subíamos aos telhados, e passear pelo quintal do vizinho, entre muitas outras aventuras, mas claro, é, acho que como criança, era o imaginário, era o nosso mundo e estava à descoberta, e isto é uma das memórias engraçadas que tenho da Voz."

A professora Dora Agostinho acha "que é as coisas assim mais marcantes do recreio, era a figueira e ali, o salto para o quintal do vizinho." Acabou em 1993, quando a figueira do fundo se partiu.

Entretanto, a Irene Querido[44] tem esta memória presente:

> "No último ano, a dada altura, já saltávamos o muro a partir da figueira, para ir

buscar frutos, limões. Acho que nunca fui, mesmo eu, era a última pessoa, mas eu estava no grupinho que concordava que a fruta era rica e não me ia embora (risos) vamos lá. De cima da figueira, dava ordem: 'Bora, bora' (pausa) É isso."

As memórias mais pacíficas falam de jogos de berlindes e de futebol, mas também da definição de espaços para determinadas atividades, que a Judite Pinheiro[45] evoca:

"Ah, o recreio. Era ótimo. Era enorme na altura. E jogámos, os rapazes jogavam futebol, sempre de um canto ao outro, ali era a baliza, a outra baliza, as raparigas estavam sempre a se meter. Havia uma parte, uma zona com areia, que era para dar cambalhotas, depois havia uns túneis, ao lado dos túneis havia umas covinhas, onde jogávamos berlindes, e estes túneis eram onde normalmente as raparigas jogavam, e contavam os segredos todos, …"

A Carla Brito[46] e a Irene Pires lembram-se de pneus:

"porque havia assim, um fundão, descíamos umas escadas e íamos para outra parte e uma rampa que daria para uma garagem, ou para uma saída de carro, que estava fechada, e também brincávamos aí com os pneus …"

Os pneus possibilitavam construir "castelos" mas também estruturas para trepar e para derrubar. São aproveitados para jogos coletivos.

Os canteiros no recreio e o espaço em cima, perto dos "*ferrinhos*", tinham muita terra "Uma coisa que nós fizemos [e de que] nunca usufruímos em Telheiras, mas na VO usufruímos, [era de fazer] aqueles furinhos para ficar a jogar com os berlindes." (Irene Querido).

O recreio tinha a sua própria organização, com regras definidas entre as crianças, que copiam modelos utilizados em sala de aula, de vez em quando coadjuvadas pelos professores. A Irene Pires[47] testemunha:

"havia um bocado aquela divisão de género em algumas brincadeiras, mas, eu acho que, se calhar, reproduzíamos um bocadinho o modelo que víamos na sala de aula: tínhamos sempre que chegar a consensos."

A este respeito, a Milene Afonso recorda:

"eu fui evoluindo, digamos assim, na hierarquia do recreio, (risos). Como eu não tinha andado lá na escola, não tinha estado lá, na pré, ao contrário por exemplo da[s minhas amigas] – eu sempre gostei muito de jogar à bola – mas a primeira classe, eu lembro-me que andava sobretudo nos ferros, fazer cambalhotas e tal, jogar, sei lá, ao elástico, alguma atividade assim (risos), que na organização relativamente ao recreio, estava mais, mais periférica digamos assim. Basicamente, os pequeninos, os da pré e os da primeira, e alguns da segunda classe, tinham atividades mais periféricas, ou seja, na areia, e nos ferros, ou perto do corredor, ou perto de... tinham algumas brincadeiras, em grupinhos pequenos, enquanto que os maiores, provavelmente os teus alunos, como o Leandro, por exemplo, jogavam à bola. Ocupavam a maior parte do recreio. Pronto, é praticamente disso que me lembro no recreio."

A Carla Gouveia[48] confirma: "(risos) Do recreio lembro-me mais de quando éramos mais novas, as raparigas estarem lá a jogarem às barbies e às bonecas. Os rapazes,

provavelmente a jogar a bola, entretanto."

Como a professora Dora Agostinho conta mais à frente, a organização do recreio passava às vezes pelas reuniões de conselho das turmas (referidas como assembleias) mas também pela hierarquização mais espontânea evocada pela Milene Afonso. Ainda irá atribuir à figueira grande um papel no estabelecimento da hierarquia entre as crianças.
O recreio, como elemento específico do lugar escola, aparece como espaço de socialização, onde vários tipos de poder são experimentados (Vincent, Lahire e Thin, 1994) e onde a regulação é também um constructo cultural, o que se torna mais claro a partir do momento em que se instalam, em 1992, as equipas de dia, na organização da escola, para contribuir para a gestão democrática da escola e das atividades. De acordo com a professora Julieta Lopes:

> "Os recreios, era dentro da equipa, ou dentro das equipas, porque a escola funcionava toda assim, não era só a minha sala, era tudo da mesma maneira, nos recreios, cada equipa, de cada sala, tinha um responsável de recreio."

A Julieta Lopes lembra que a Voz do Operário da Ajuda tem espaço para organizar cinco turmas de entre vinte a vinte e cinco crianças, fazendo de cento e vinte e cinco a sua lotação máxima. Sheila Castro, vinda de outra escola, afirma que o recreio "era pequenino em comparação com a Voz do Operário da Graça, muito pequenino, …"
E neste recreio, retoma Milene Afonso,

> "Todos brincavam com todos basicamente. E respeitava o seu espaço, ou seja, se há um grupo que de repente está, apetece-lhe brincar, ali... OK, mais ninguém vai para ali. Deixa-nos estar, é um bocadinho, lá esperávamos pela nossa vez... Portanto, isso, acho que era incutido, era normal. Não sei se era uma coisa explícita, mas era de facto, uma norma, algo implícita. Acho que nós tínhamos isso. É a soma das separadas memórias mais positivas que eu tenho. Que é esse relacionamento saudável. Pelo menos tenho este...
> É uma das coisas que eu gosto, é de sentir e de me lembrar disso. É esse convívio saudável, desde os miúdos que tinham dois, três anos, até os que tinham dez, doze, e não havia esses conflitos, não havia... confusões. Portanto, isso era bom."

As brincadeiras não variavam muito e também podiam dar origem a certas rotinas, como as de Milene Neves[49]:

> "havia dias em que [brincava] com a Rita das gémeas, e havia outros dias em que brincava com a Inês e com a Joana das gémeas, brincadeiras de rapazes, com as naves. Mas eu fazia um bocado sacrifício, sabe, porque era amiga delas. Eu queria brincar às princesas (risos). Lembro-me pensar: 'Como é possível brincar às naves, quando se pode brincar às princesas (risos)?'..."

O imaginário de princesas e príncipes era reforçado pelo acaso. Muitos sabiam, até pelos estudos feitos acerca da história do edifício que aloja a escola[50], da relação entre o pátio e o palácio da Ajuda. O suficiente, lembra o Francisco Neto[51] para pensar:

> "que era possível que a carrinha [carroça?] passasse por aqui e deixasse cair um, uma argola, ou qualquer coisa, ou que [a rainha a] escondesse aqui, neste banco de

areia, que já cá há séculos (risos), e então lembro-me de a gente escavar, escavar, lá, para encontrar o tesouro ou os colares da rainha, ou qualquer coisa assim. E nunca chegámos a encontrar nenhum."

Entre as atividades havia também as de imitação, de auto-conquista. Aí, como veremos, as figueiras eram espaços de desafio, mas os ferrinhos também o eram, por exemplo para a Fernanda Queirós:

"Já andava a conseguir, dar a volta, fazer aquelas cambalhotas nos ferros que havia lá fora, e [o dia a seguir] bater com a cabeça. Não voltei a fazer, fiquei com medo. Foi a segunda vez que bati com a cabeça, estava sem cabelo, fiz um tac ou um raio X."

O espaço de recreio é, nalgumas circunstâncias, naturalmente integrado no espaço de trabalho, como o refere a professora Clarisse Rosa:

"O recreio também era muito aproveitado para a leitura. Eles levavam livros para o recreio. [Era aproveitado também para] coisas que faziam mais barulho, com as tábuas e os pregos, a que chamávamos pomposamente carpintaria, porque tínhamos uns pregos e uns martelos e tal. Fazíamos algumas coisas: instrumentos musicais, naquela altura fazia se muito, com os potes, com os grãos, agora não sei se ainda se faz.

Eu acho que... eu trabalhei nas duas salas que tinham portas para o recreio, com este grupo[52] trabalhei naquela sala enorme, maior, e a porta do recreio estava sempre aberta, portanto, não havia muito uma grande separação, havia trabalhos que podiam ser feitos no recreio, acho que o recreio era uma extensão da sala de aula, no fundo, ..."

Quando existem trabalhos que envolvem mais turmas, como aquando da visita dos correspondentes belgas, ou a preparação de um acantonamento conjunto, recorre-se ao recreio. Quando o tempo o permite, almoça-se no recinto do recreio. Atividades com pais também passam pelo recreio.

... e espaço 3D.

Quando se fala da utilização do tempo, na Voz do Operário da Ajuda, o mais significativo é o tempo do conselho[53]. Quando se fala da utilização do espaço, um dos mais significativos é a copa de uma árvore. Ou, para ser mais preciso, a copa de duas figueiras. A maior é lembrada no discurso de todos que foram alunos antes de 1995. Só quatro pessoas num total de vinte e cinco não evocam a árvore maior, que Judite Pinheiro descreve:

"... havia aquela árvore enorme, a figueira, que andávamos todos sempre a subir, a subir, sempre lá em cima, estava sempre lá em cima. Gostava muito de estar lá em cima, perto dos rapazes, e as raparigas também, lembro-me disso. Depois havia, ... ah... todas as árvores, nós chegámos a todas as árvores, eu lembro me que a minha roupa estava sempre rasgada de subir às árvores. A minha mãe não gostava nada (risos)".

A Irene Querido concorda que os espaços mais significativos eram: "as figueiras, que eles

destruíram. Aquelas figueiras que nós subíamos, no átrio, marcaram muito, talvez a todos. Aquelas sombras…". Ela é acompanhada pelo Raul Bento, que fala da figueira grande. De épocas iguais ou diferentes, o Diogo Garcia, o Jorge Carvalho e o Tomás Prata contam que subiam aquelas árvores, como a Milene Afonso e a Milene Neves. Ricardo Azevedo lembra imaginar-se cavaleiro em cima dum ramo, enquanto a Selma Belo fala também das árvores no recreio, como a Irene Pires[54]:

> "Havia duas figueiras, que nós subíamos, uma delas era uma nave espacial, porque nós podíamos subir e ficar em cima da copa, duma parte da copa, e então podíamos estar ali como se estivéssemos num cockpit."

É nesta nave espacial que a Carla Garcia se lembra de comer figos. A Carla Brito refere "as minhas figueiras" dentro das quais sempre que não chovia passava o tempo do recreio. O Vítor Abreu explicita que "brincávamos uns com os outros no recreio, jogos normais, tirando a questão de subir às árvores."

A conquista das árvores é passada de turma para turma. Antes do Vítor Abreu que fala de 1994, o Francisco Neto fala de 1983:

> "… lembro-me das árvores; outra coisa que nós sentíamos que era especial naquela escola é que nós podíamos ir para cima das árvores, e lembro-me que nós adorávamos lá conversar, dava para vários. Tínhamos esquemas para subir e esquemas para sair, mais rápido, mais devagar, por ali, por outro lado, lembro-me que adorávamos aquelas árvores, …"

As crianças e os adultos da altura falam das árvores, não só como espaço de lazer:

> "[…] lembro-me dos miúdos subirem às árvores e de haver miúdos que gostavam imenso de ler nas árvores." (Clarisse Rosa).

A Dora Agostinho associa a figueira maior ao estatuto de "mais crescido" que as crianças ganhavam à medida que conseguissem subir mais alto na árvore:

> "Lembro-me da figueira, que era assim quase que o que promovia a hierarquia de crescimento aqui na escola; quem conseguia subir mais um ramo era mais crescido, não era propriamente porque mandasse mais ou menos, mas era mais crescido, e era uma coisa que eles adoravam, eram as árvores do recreio que podiam subir e explorar."

As figueiras não dão só alegria. Houve alguns acidentes. O Raul Bento conta:

> "Lembro-me que, penso no segundo ano, não, se calhar, ainda na primeira classe... caí de uma árvore e fui parar ao hospital. Sei que foi a Clarisse que foi comigo para o hospital. Tenho uma imagem do São José, e lembro-me vagamente de estar lá …"

O Diogo Garcia também se lembra ter partido um braço ao brincar na árvore. Alguns anos depois, a figueira mais pequena, do fundo do recreio, partiu-se. Tomás Duarte conta que estavam muitas crianças na árvore. Vítor Abreu lembra-se que uma colega, Joana, partiu as pernas porque ficou entalada nos ramos caídos. A Milene Afonso tem um relato mais completo:

> "A figueira do fundo, não é. Basicamente caiu e nos ficámos por baixo, por acaso.

Lembro-me que a Joana partiu a perna. Partiu a perna porque ficou debaixo da árvore, enfim, agora à, à distância, percebo o que podia ter acontecido, que era um bocado grave, mas na altura eu não achei assim tão grave, não é. Aconteceu, pronto, aconteceu. Pronto, ok.

Nós estávamos lá em cima sentados na árvore a abanar, algum dia isto tinha que cair. Não é um bocadinho... Claro que eu percebi que aquilo tinha alguma gravidade, não é, até porque houve uma, enfim, alguém quem ficou ferida, que ficou impossibilitada inclusivamente de brincar porque tinha que andar de canadiana, mas, mas não achei que aquilo fosse assim tipo, o fim do mundo, sendo que, por influência disso, enfim, esta figueira foi aparada basicamente, aquilo, foi cortado quase tudo."

A turma da Milene revoltou-se quando se veio remover a figueira do fundo e podar a outra figueira, tornando a copa muito mais pequena. A Julieta Lopes que tinha ficada professora responsável para este grupo conta:

"No outono, podaram aquela figueira. Podaram-na, não estragaram. Só que eles pensaram que iam cortar a figueira. Então fui dar com um grande grupo, no recreio, protestando, chorando, que iam estragar a figueira e que iam dar cabo da sua figueira, e não sei o quê."

A revolta deu o início de um projeto sobre a natureza que terminou com um acampamento na Ilha da Berlenga analisado mais a frente[55]. A versão da Julieta Lopes é menos dramática do que a dos ex-alunos. Porém um documento filmado que se guardou na escola corrobora mais a versão destes. Entre antes e depois da poda, é claro que a sombra da figueira ocupa em 1989 quase metade do recinto do recreio, enquanto, em 1993, uma reunião por baixo da mesma árvore, se faz ao sol.

A Milene Afonso confirma isso mesmo:

"a outra figueira, aí sim, levou um grande corte. Ela dava uma sombra, quase que cobria a metade do recreio, o espaço de basquete[bol], não é, e do recreio pronto, lembro-me de nós brincarmos lá nos dias de maior calor, nós basicamente colocávamos basicamente metade dos alunos por baixo daquela árvore, a brincar aqueles [jogos de] mão, sem problema nenhum, (...) a memória que eu tenho, que foi por consequência da outra árvore, da queda da outra árvore, que esta outra figueira também foi aparada, suponho que para evitar mais algum acidente, não é.

Mas para mim foi algo de dramático (risos). Tudo isso não podia ter acontecido, porque enfim, era a nossa figueira, não é. Tirávamos figos no verão, tínhamos imensos figos daí, íamos lá acima, porque é que apararam a árvore, não é? De facto, a verdade é que o espaço, na árvore, ficou muitíssimo mais pequeno, ..."

Entretanto reconhece que a professora Julieta, ao ver o luto que as crianças estavam a fazer da árvore, mobilizou-os para perceber o porquê das coisas:

"acho que conseguimos converter isso em algo positivo ou construtivo: "Bom, muito bem, então vamos perceber porque é que a árvore tinha que ser cortada. Porque é que a outra árvore caiu, portanto nos pôs em risco, e tenha posto a nossa vida em

risco, não é, vamos perceber porque é que isto tem que ser."

Para terminar este olhar sobre o espaço exterior da Voz do Operário da Ajuda e a maneira como era utilizado, introduzo ainda as palavras da Fernanda Queirós[56] que dava muito importância às:

> "árvores (riso). Tanto, que é a escolha para [o filho] estar na escola, de ter escolhido a escola onde ele está, por causa das árvores. O imaginário que construímos em cima das árvores."

A Voz do Operário da Ajuda e a escola

A organização do espaço e do tempo na "escola da figueira" dá corpo à singularidade da forma escolar aí existente. Que se trata de uma outra forma fica muito claro para quem sai da Voz do Operário da Ajuda e segue para a escola do 2º ciclo, pública ou privada, mesmo da mesma instituição. Fala-se da escola clássica. E fazem-se comparações. Procura-se nalguns casos explicitar em que a escola da Voz do Operário da Ajuda era diferente. O sentimento de ter vivido esta diferença é ambivalente: se por um lado se valoriza a forma proposta, por outro revelam-se angústias e, em algumas situações críticas, por a escola não apresentar a forma que se considera corresponder à norma que a maioria das escolas apresenta. Apercebi-me desta ambiguidade emergente nos discursos e em um ou outro documento, e identifiquei-as com duas palavras-chave: "depois da Voz do Operário" e "escola clássica". Fica claro que aqui se trata sobretudo das memórias das pessoas que foram alunas na escola da Voz do Operário da Ajuda. É inevitável que façam comparações. Nestas comparações, a escola Lassalliana, transmissiva, de paradigma pedagógico da instrução, aparece como norma padrão. Só assim se entende a referida ambivalência, quando se assume o percurso de aprendizagem que houve e ao mesmo tempo se discute se esta aprendizagem corresponde ao que a escola – e não a pessoa com o seu projeto de vida – aspira. Quinze dos vinte e um antigos alunos entrevistados falam das suas aprendizagens depois de terem deixado a Voz do Operário da Ajuda. Entre elas, a Milene Afonso, simultaneamente reconhecendo-lhe grandes virtudes, é a mais crítica à singular forma escolar da escola da Calçada da Ajuda. Entretanto, não podemos deixar de constatar que, no trabalho do dia-a-dia, existem episódios típicos da forma escolar clássica, exterior às vontades de crianças e adultos, que, juntos executam tarefas que lhes são encomendadas e impostas.

Olhando para a escola da Voz do Operário da Ajuda

Como veremos mais à frente, os estudos e os projetos realizados pelas crianças correspondem ao modelo de trabalho 'rotinado' na escola: colocam-se questões de partida, fazem-se eventualmente hipóteses, procura-se informação e apresenta-se o que se conseguiu aprender ou perceber. Muitas vezes os projetos estão associados a outros elementos da vivência do grupo: o acampamento, uma história que se contou, uma proposta inscrita numa lista de desejos. Neste caso a relação com o currículo prescrito é feito *a posteriori*.

Algumas afirmações fazem pressupor uma abordagem clássica, em que o trabalho de pesquisa ou de reunião de informação decorre de uma encomenda feita: acerca do estudo das regiões de Portugal, acerca da cidade de Lisboa, acerca dos planetas e das estrelas. Por outro lado, ou

ao mesmo tempo, existem projetos de trabalho que surgem aparentemente fora do currículo prescrito, como por exemplo *"Como viviam os dinossauros"* contudo, com o típico tratamento de um trabalho escolar: a principal informação retoma e copia documentos comerciais já existentes, acrescentando pouco ou nada ao que já estava escrito. Pelo que é dado a ver, parecem situações pontuais.

A importância que é dada ao sentido comunicativo da língua escrita[57] faz com que se opte por códigos de escrita simples, de fácil leitura. O que leva à constatação da Milene Neves que:

> "a G. [...] era muito fundamentalista e ensinava-nos a escrever com a letra de imprensa, e eu não percebia nada de letra manuscrita. Senti isso como uma grande falha, porque, principalmente as outras miúdas que vinham da escola oficial, e tenho a impressão que mesmo na Voz do Operário da Graça, conseguiam pelo menos também *perceber* a letra manuscrita e nós não sabíamos. E eu lembro-me da Clarisse, foi a primeira coisa que ela fez, foi dizer: "*Como é que é possível, vocês não sabem?*" E ela ensinou-nos e pronto, eu fiquei aliviada. Pensei, pronto, acrescentou-me uma coisa."

Esta preocupação por utilizar uma letra manuscrita diferente do cursivo que se ensina na escola e que antecede muitas vezes durante meses a leitura, confundindo alfabetização com o treino mecânico da motricidade fina, ocupava também a mente de Francisco Neto:

> "Na terceira classe, eu quis aprender a letra manuscrita cursiva, a letra dos outros. Porquê? Porque eu, pronto, eu queria preparar-me, o melhor que possível, para no quinto ano ser igual aos outros, porque eu sabia que não tinha trabalhos de casa e ainda por cima eu sabia que não escrevia a mesma letra que os outros. Só que não sabia que depois, no quinto ano, toda a gente largava aquela letra (risos) então eu passei para a letra da primária, e fiquei até com a letra da primária, e os outros todos ficaram com a letra que *eu* tinha na primária."

É interessante que o Francisco refere querer ser igual aos outros, e ver na escola o lugar para o conseguir. A Julieta Lopes, professora dele, lhe terá dito que o ajudava a aprender o *script* escolar manuscrito, pelo que no fim do quarto ano escrevia "a letra da primária" como o próprio afirma.

E, de facto, a escola não se apresenta como as outras escolas. A Sheila Castro afirma-o bem clara: "E eu acho que, eu odiava a escola, até ter ido para ali, e confesso que, independentemente de estares aqui, isto não é uma conversa que não tenho em outros locais, percebes, …". Explicita que, naquele ano, na Voz do Operário da Ajuda, foi a primeira vez que foi considerada pessoa, que se sentia efetivamente responsável e envolvida no seu próprio processo de aprendizagem. E sentia-se valorizada pelo que já conhecia, porque não era comparada com os outros, mas era ajudada a avaliar o seu próprio progresso.
A Milene Afonso contrapõe que esta valorização do que se conseguia, na perspetiva dela, não era sempre saudável:

> "tinha uma tendência se calhar de liderança, e acho que isso, por não ser tão regulado da minha parte nem, se calhar, por quem de direito, digamos assim, poderia às vezes roçar o autoritarismo, ou seja, eu posso parecer autoritária ou ser

> demasiada mandrião ou assim. Reconheço isso em mim, mas reconheço que o ambiente talvez não me facilitava muito de me ajudar neste sentido, ou seja, de um autodomínio ou auto-controlo também a este nível.

Por outro lado, considera que o trabalho que ela pôde fazer com alguns colegas sobre as baleias, depois de terem visto um vídeo acerca da vida deles, foi algo que "me marcou imenso, e que por parte me foi encaminhando à minha, à minha carreira de etólogo digamos assim..."

A forma como surgem os projetos de trabalho obriga a que o currículo seja regularmente escrutinado. Não deixando de haver bastante liberdade na escolha de temas, como veremos mais à frente[58], existem encomendas de trabalho que decorem desta leitura do currículo.
Mas a tensão provocada nos professores e nos alunos por cultivarem assumidamente uma forma escolar singular não se revela só no tratamento das aprendizagens, incluindo as aprendizagens escolarizadas. Como iremos ver ao longo deste capítulo, há situações em que se exige das crianças uma grande capacidade de auto-responsabilização. Os responsáveis de dia ou da equipa ficam à frente do grupo, mesmo na rua, quando se vão encontrar com o professor de educação física num outro edifício a 500 metros da escola, ou durante saídas e acampamentos. Nesses, confia-se nas crianças para, mesmo pequenos, participarem em jogos de pistas, indo de um posto de controlo para outro, sem serem acompanhados por adultos. Segundo a Milene Afonso, isto nem sempre corria bem. Ela lembra-se de uma ida a Belém, altura em que alguns colegas resolveram entrar na água ao lado da Torre de Belém. As professoras não estavam por perto e ela diz ter ficado:

> "aflitíssima porque se alguém se [podia] afogar ou alguma coisa assim, uma coisa qualquer. E era nojento, porque eu sabia que a água do Tejo era poluída e tudo mais, e eu pensava "Ai que horror", alguém fica doente com esta porcaria, e [fui] a única pessoa que, enfim, que não ouviu um raspanete, mas pronto. Lá está, isto tem uma parte cómica, verdade, mas também tem uma parte que não é positiva de todo, não é? [Eu não entrei] na água, mas revela também falhas e défices que eu acho que por vezes aconteciam."

Os depoimentos referem outros episódios em que se resolvem assuntos pragmaticamente e de maneira bastante diferente do que no contexto de uma instituição escolar com regras muito precisas e prescritas, associadas ao seu nascimento e à sua forma. Sem se deixar reger por estas regras impessoais, exteriores a professores e alunos, na Voz do Operário da Ajuda as situações apresentam-se e resolvem-se: os carros dos professores e de alguns pais servem de meio de transporte quando a carrinha não chega ou não comporta todos, para visitar correspondentes, para ir para o estádio nacional ou para uma saída em Lisboa com a turma de Jardim-de-infância; mães são mobilizadas para visitas de estudo quando não se consegue marcação para toda a turma; os pais e os professores mobilizam-se para pintar e manter o edifício; improvisam-se duches de mangueira no recreio e nos acampamentos.

Comparações inevitáveis

As comparações eram inevitáveis. Tentei agrupá-las por baixo de quatro entradas. Fala-se primeiro do que era estranho, ou o que passa a ser estranho, às vezes condenável, na

passagem da escola da Voz do Operário da Ajuda para outras escolas. As novas experiências à saída da escola familiar, da figueira, colocam as pessoas no meio de situações novas ou vividas, ilustrado num segundo momento. Fica claro que o ensino bancário provoca discussão com esta forma escolar singular, como descrevo num terceiro momento. Por fim, olharemos para algumas afirmações em relação a aspetos da forma escolar singular, afirmações de quem se procura orientar no sistema.

Condenável ou estranho...

Três antigos alunos da Voz do Operário da Ajuda estranham alguns dos rituais embutidos na forma escolar que encontram quando deixam a sua primeira escola. A Milene Afonso fala do alinhamento militar importado para a escola:

> "eu tive uma professora de matemática, por exemplo, que nos obrigava a coisas como fazer fila à porta da sala, e eu a pensar 'mas o que é isto?', 'onde é que eu estou?'."

O Francisco Neto observa a ausência de relação na faculdade, onde procura formar-se professor de físico-química:

> "lembro-me de sentir que não havia o mínimo de relação, não me sentia uma pessoa, na faculdade, porque não havia relação entre as pessoas, minimamente, e lembro-me que isso me chocou, eu fiquei chocado, e pronto."

Para a Milene Afonso a diferença na forma escolar da Voz do Operário da Ajuda situa-se também no tipo de relacionamento entre pessoas:

> "As diferenças drásticas que eu senti foram ao nível do relacionamento, sobretudo com os professores. Hmm, enfim, todas as pessoas são diferentes, aqui também. Eu reconheço que tive alguns muito bons professores, mas em todo caso, havia, de facto, uma diferença… ***abismal*****,** com o tipo de relacionamento que nós tínhamos na Voz do Operário [...] ou seja, os professores não os tratamos por tu, não é, nem os senhores nos corredores tratamos por tu, quanto mais os professores."

A Milene refere ainda que foi como retirar tudo com o que se sentia confortável, além da liberdade. Este sentimento de liberdade sentia-se na Voz do Operário da Ajuda inclusive na maneira como se utilizava a palavra escrita, não de forma normalizada e 'gramaticalizada', mas para contar a vida e para escrever acontecimentos. A Irene Pires comenta:

> "Para os tempos verbais, não sei qual era o ensino. Sei que eu acho que falo *bem* português, acho que escrevo *bem* em termos verbais, mas é uma coisa que eu sei que é por instinto... que não é um instinto, é uma coisa fabricada, mas (...) eu, intuitivamente, acerto no verbo, sem saber se é um pretérito mais que perfeito ou quer que seja. Pronto, o gerúndio é fácil. E isso era uma coisa também muito chocante [para os outros]: quando entrei [no 5º ano]: como é que não conseguia dizer isso, e é coisa que hoje eu não sinto falta nenhuma de saber, acho, porque tenho uma base sólida para poder manejar."

A forma escolar normalizada e prescrita, de que Lahire (2008, p. 41) faz uma curta história, tem antecedentes nas escolas mútuas francesas, onde as crianças são divididas em 8 classes

homogéneas. Aí aprendem primeiro a pronunciar a letra, depois a sílaba, depois a palavra, depois a frase. Logo que alguém sabe o que tem que saber na sua classe, pode passar à próxima classe. Repetem o monitor nas letras, sílabas e palavras. Quando chegam à fase das frases (5ª classe) leem as frases afixadas. Para a escrita acontece a mesma coisa. São oito classes, de treino, e só na oitava classe é que poderão copiar frases, longe de poderem exprimir ideias próprias. E antes de chegar à cópia há um longo treino de traços de tamanhos iguais, ligações entre letras e letras da mesma altura.
Basta comparar o espólio documental da Voz do Operário da Ajuda dos anos '80-'90 com os manuais de treino amplamente utilizados na escola primária daquela época em geral, para perceber a afirmação da Irene Pires que não deverá ter muitas dificuldades em concordar com Anatole France, que terá exclamado, olhando para o trabalho minuciosamente preparado e dividido em tarefas, próprio das rituais da escola, na época *"espantar-se que é preciso tanta exercício doloroso para aprender uma língua que se aprende bastante bem com a mãe"* (Lahire, 2008, p. 43).

… e no meio disso, eu

A mudança de escola pode, como vimos, provocar alguma estranheza e até alguma revolta em relação à forma escolar das instituições escolares para onde migram os alunos da Voz do Operário da Ajuda. Porém, mais do que uma intervenção, seis testemunhos – metade dos que falam do depois da escola primária – revelam uma adaptação, resultado de vários fatores.
Ricardo Azevedo[59] refere laconicamente que "conheci outros professores, outros amigos, portanto não houve amigos que foram comigo para outra escola."
Jorge Carvalho já conhecia a escola do 2º ciclo porque:

> "… eu andava na ginástica dos Belenenses; era feita num pavilhão, lá na escola Paula Vicente, fora para onde fui depois, saí daí e fui para a escola Paula Vicente. Lembro, em geral, posso dizer, tenho muito boas recordações."

A adaptação faz-se, mesmo se as primeiras notas causam alguma apreensão. Jorge Carvalho continua:

> "Recordo-me que, na escola, era assíduo, cumpridor, pontual talvez não fosse tanto, mas não era tanto por minha causa, mas mais por causa dos meus pais. Só sei, que quando passei para o 5º ano, tive algumas dificuldades em Português. No primeiro período do 5º ano, tive dois. E fiquei triste, obviamente, era continuamente bom aluno, tinha 3, 4, 5, em várias disciplinas, foi a primeira vez que tinha tido um 2. Mas depois recuperei no 3º período, já tive 4."

Quem viveu a forma escolar da Voz do Operário da Ajuda, parece tratar da sua adaptação ao que encontrará na "outra escola", até por antecipação, como o Francisco Neto fez em relação ao manuscrito. Ele reforça que:

> "já antecipando a saída da Voz do Operário – e todos tínhamos que sair daí um dia e tínhamos que ir para o quinto ano – também tínhamos consciência que o quinto ano não ia ser igual àquilo, que não ia ter aquela organização."

A Milene Afonso considera a migração como uma espécie de acomodação, quanto mais fácil quanto houver tempo, entre o regime de monodocência e de pluridocência, para o fazer,

como foi o caso do irmão mais novo, que deixou a Voz do Operário da Ajuda no ano em que ela ingressou o 2º ciclo:

> "não é "grande dificuldade de adaptação", mas às vezes algumas tensões, pelo menos assim o sentia, não necessariamente chegando à extremidade, mas que eu sentia um confronto com a realidade, de não poder fazer determinadas coisas, ou, enfim, [de fazer] coisas que me eram estranhas."

O Raul Bento restringe a adaptação a um tópico, os trabalhos de casa. E diz:

> "Não me lembro como foi habituar-me a fazer trabalhos de casa. Penso que não deve ter sido muito fácil (risos), acho que ninguém gosta muito (risos). Não sei o que mais retenho desta mudança."

A Sheila Castro por fim, não fala de adaptação, mas de apropriação que fez da escola que maior prazer lhe deu por duas vezes e por razões diferentes:

> "os melhores momentos, é indiscutível: foi seguramente aquela quarta classe, quando voltei a gostar da escola, e foi a partir desse ano, lá no liceu Passos Manuel, em que eu decidi que queria ir para a faculdade."

Aqui, uma forma escolar singular permitiu à pessoa organizar o seu percurso de vida, apesar dos rituais da escola primeiro a terem afastado da vontade de estar na escola e de aprender.

A força do ensino bancário

A Sheila Castro não está sozinha nesta relação que se procura construir com o mundo da escola. Um terço, dos quinze ex-alunos que refletem sobre a transição, fala do encontro com o modelo bancário (Freire) de forma escolar, numa "gramática" normativa da educação escolar. Associado a uma avaliação crítica não deixam de a considerar como o modelo ao qual se têm que adaptar, nem que seja só o tempo necessário para sobreviver no sistema:

> "Não estava familiarizado com os métodos de avaliação, lembro-me de pensar que isto ia ser extremamente fácil, porque, quando me falaram pela primeira vez num período em fazer dois, três testes, pensei, que a nota final daquela disciplina era a soma dos três, então pensei que era só preciso ter 25% em cada um … pensava, nem preciso tanto…" (Raul Bento).

A Milene Afonso entende que "ao nível escolar, percebi de facto que tinha muitos défices". Continua:

> "quando saí da Voz do Operário eu estava extremamente confiante, em mim, e nas minhas capacidades, nas minhas conquistas, naquilo que conseguia fazer sozinha, e naquilo em que sabia ajudar os outros a fazer, e o que conseguíamos fazer em conjunto, e de repente, eu percebi que nada disso … contava."

Considera que o conflito entre as duas formas de fazer escola a prejudicou nalguns aspetos:

> "Na matemática, ao nível do raciocínio, eu acho que continuo a ter um nível de raciocínio muito prático. Sempre que passamos para a questão abstrata, faltam me regras de matemática simples."

A Irene Pires observa a passagem de um modelo de escola para outro. Revela que tem

capacidade para responder à exigência da escola de os seus alunos regurgitarem o que lhes é apresentado:

> "Às tantas, nas dinastias, perco-me; quando fui para o ciclo, era uma coisa chocante para os meus colegas, e os professores também, como eu não sabia aquilo tudo de cor. Pronto. E nessa altura, quando eu tive história, linha dura de uma escola [clássica], o que aconteceu: tive que marrar, decorar aquilo. São coisas, que hoje, não me lembro. Mas pronto, na altura, consegui safar-me."

Acompanhando esta afirmação, na altura em que a Irene Pires estava na escola da Voz do Operário da Ajuda, dois matemáticos americanos escreveram:

> "*A preparação para diversos testes tornou-se uma indústria importante. Em muitas escolas médicas, cujos alunos têm que se submeter a um exame nacional ao fim dos dois primeiros anos, os estudantes são substancialmente treinados em estratégias de resolução de tais provas. Não estariam melhor servidos os futuros pacientes desses estudantes, se o exame fosse cancelado e o tempo extra utilizado para farmacologia ou anatomia?*"
>
> (Davis e Herch, [1986] 1997, p. 110).

Demonstram como a utilização indiscriminada de testes e exames têm como único efeito prático uma estratificação da população em relação a normas e *standards* pré-estabelecidos em função de critérios exteriores a esta mesma população (Davis e Herch, 1997, p. 103-118). Vai ao encontro dos processos de treino e de controlo efetuado nos alunos, presente na forma escolar de relações sociais com sujeitos-objetos, que deriva das *escolas Lassallianas* e das *"écoles mutuelles"* (Lahire, 2008), diferente da relação pedagógica que sobressai na Voz do Operário da Ajuda.

Revelador aqui é a vivência com o tempo. Se na escola da Voz do Operário da Ajuda o tempo escolar era basicamente dividido em três blocos, dois de 90 minutos e um de 120 minutos, numa agenda que facilita a gestão de atividades e de projetos, como por exemplo no "trabalho de plano", a Carla Gouveia[60] afirma, que na escola a seguir à Voz do Operário da Ajuda, "o meu problema era estar, 90 minutos, sempre, sempre com atenção, isto para mim era impensável. Isto ainda hoje o é, portanto, o problema de concentração e de termos dez minutos de intervalo e depois ter que voltar logo."

O confronto com os rituais ferozes da forma escolar que a Milene Afonso vai encontrar depois da Voz do Operário da Ajuda, faz-lhe, inclusivamente, duvidar sobre a importância das aprendizagens feitas: "não é que o que eu eventualmente soubesse que não fosse necessariamente importante, eu suponho que fosse importante, mas se calhar, não era o suficiente, e eu acho que de facto não era o suficiente."
O confronto com a forma escolar de relações sociais com sujeitos-objetos faz deduzir que existem défices que se revelam pela falta de capacidade de recitar informação memorizada ou de proceder a rituais de escrita normalizada. No seu caso específico assume que nunca esteve muito interessada em memorizar, e que isto também não lhe era exigido na primeira escola. Diferente dela e dos pais dela, conta que

> "houve uma determinada altura em que os pais [da amiga] se aperceberam dos nossos grandes défices, sobretudo ao nível de Português, e eu noto por exemplo que

a J. saiu da 4ª classe a saber a tabuada, porque os pais obrigaram-na a saber a tabuada, assim como me obrigavam a fazer cópias em casa e coisas assim do género. Corrigiam essas cópias …"

Entre todos os entrevistados, a Milene Afonso é a única pessoa que compara exaustivamente os modos de atuar na Voz do Operário da Ajuda e nas outras escolas por onde passou, utilizando termos como *défice* e *lacunas.* Nas restantes entrevistas que referem o paradigma pedagógico da instrução na forma escolar que irão encontrar no 2º ciclo, observa-se uma certa indiferença em relação a algo que se considera como evidente que exista.
Porém, a Carla Gouveia constata que mesmo quando a gestão do espaço e do tempo era outro, havia sempre por onde intervir:

"quer nós, quer o delegado de turma, todos os meses ou assim. Reuniam-se, o que acabou por me saber também um pouco à Voz do Operário. Também, se havia um problema, podíamos na mesma intervir... E aquilo, tudo ao mesmo tempo …"

Entre os testemunhos, a Selma Belo tece um comentário que contribui para o debate de problematização da escola na sua forma:

Como disse, não voltei a encontrar, mais tarde, nenhum professor, nenhuma escola, nenhuma instituição que tivesse esses métodos de ensino, essas práticas de ensinar, não. É muito estipulado, muito programado, tudo muito debitado, tudo muito… e acho que cada vez mais, nós precisamos de coisas práticas para o dia-a-dia, e há muitas coisas que aprendemos, que nem retivemos como importante. [...] E como os tempos também estão a mudar, eu acho que o ensino deveria acompanhar, eu acho que é muito importante e não tem acontecido."

A Selma Belo olha sem dúvida para uma realidade de escola na qual existe por parte dos decisores pouco interesse para uma mudança de forma, mas antes para a manutenção de uma organização de relação pedagógica hierárquica, de uma fábrica segundo um molde pré-definido.

Orientando-se no sistema

De modo geral, as pessoas entrevistadas orientaram-se na organização escolar que iam encontrando, mesmo com as diferenças na sua forma, como aqui foi evidenciado. A forma escolar singular da Voz do Operário da Ajuda facilitou a interpretação do sistema escolar como um todo e a sua relação com a sociedade escolarizada, para os seis entrevistados que falam de como se orientaram nele.
A Irene Querido[61] reconhece o projeto de escola onde fez o 2º e o 3º ciclo como outro projeto-piloto e fala do seu percurso universitário. O Tomás Prata[62] fala da importância que teve o colégio onde continuou a estudar até ao nono ano, depois de uma curta passagem em outra escola no 5º, para seguir depois para a informática. Com outro percurso, foi também o que aconteceu com o Ricardo Azevedo:

"Fui mudando de escola, depois da Voz do Operário fui para a escola Francisco de Arruda, depois fui para a escola David Mourão Ferreira. E depois fui para a Josefa d'Óbidos. Depois fui para umas instituições, para o CRINABEL, a AFID e a APPCDM. *Eu:* E aprendeste a trabalhar com computadores, não foi? *Ricardo:* Sim sim. Mas eu

> gostava de fazer outras coisas, sem ser computador. Porque o meu sonho é ser ator de telenovela. Eu gostava que alguém apoiasse alguém com trissomia 21, como eu tenho também. Houve uma novela na SIC, "Coisas da vida", havia uma [personagem] que também tinha trissomia 21 e fazia uma das personagens dessa novela. Mas esta novela era brasileira. Eu gostava de ter essa profissão. E estudava papéis e coisas assim. Gostava mais de fazer isso. Aquilo do computador, trabalho para o meu irmão, assim, acabo por ter um computador para trabalhar."

A Fernanda Queirós explica que aprendeu, também fora da escola, quando passou para o 5º ano de escolaridade, nomeadamente na área da música. Continuou a fazer formações paralelas até quando estava na universidade. A Sheila Castro, por último, fala do regresso à Voz do Operário da Graça, onde percorreu o 2º e o 3º ciclo. Considera "a transição para o 5º ano um bocadinho complexa, acho que para qualquer aluno, porque se altera de um professor para uma série de disciplinas" e refere o fascínio que foi começar a ter aulas de inglês.

Parece existir entre as pessoas que tomaram contacto com a forma escolar da Voz do Operário da Ajuda e depois com a forma escolar de relações sociais com sujeitos-objetos, transmissiva e hierárquica, uma vontade de fazer comparações. Fazem-no relativamente a aspetos específicos na própria forma singular, como entre elas.
Estranham a outra forma que vão descobrindo e procuram colocar-se na nova organização que vão encontrando numa tentativa de não se perder. Acabam, nos testemunhos que deixam, por transparecer que adotam as novas regras. Questionando a utilidade de alguns rituais do ensino caraterizado, pelo termo freiriano, de "bancário" não deixam de "entrar no jogo" e corresponder aos pedidos que lhes são feitos. Orientam-se pelas indicações que recebem ou que leem na forma escolar que encontram.

Estranhando a forma, questionando que forma?

Será que, estranhando a forma escolar que encontrou, mas ao mesmo tempo adotando-a, quem assim faz, incorpora os processos de aprendizagem que viveu na forma escolar singular da Voz do Operário da Ajuda na relação ao saber e o poder que se constrói dentro da instituição escolar? São os processos de socialização escolar que viveram e o exercício do poder que experimentaram, diferente daquilo que encontram? São eles portadores de questionamento?

Agrupei as observações que encontrei nas entrevistas realizadas aos ex-alunos por baixo de três subtítulos. Em *O direito de preparar diferente?* abordo a legitimidade que é atribuída à escola para optar por uma forma escolar singular à qual obriga os alunos. Ou seja, reconhece-se o direito a professores de fazer diferente com pessoas que se irão encontrar necessariamente com a sociedade escolarizada e numa das principais instituições nela suportada e que a ela suporta. Em *Obrigação a ser escola* ouvimos a voz crítica de duas pessoas que se perguntam se a escola da Voz do Operário da Ajuda se obrigou mesmo a ser escola. Em *Ancorado na vida* sete pessoas nos falam daquilo que apontam como uma mais-valia, nomeadamente da relação que se estabelece entre a escola e o mundo em redor, numa clara renúncia do modelo de escola que se fecha sobre si, exteriorizando toda a abordagem do saber das vidas e do contexto dos aprendentes que nela se encontram.

O direito de preparar diferente?

Como veremos mais à frente, existem rotinas nas turmas que permitem às crianças organizarem-se no seu trabalho, de forma autónoma, apoiados pelos adultos. A Rita Silves explica:

> "E isto foi muito bom, porque agora, agora na faculdade (...) está a ser um pouco complicado definir o que eu preciso de estudar e o facto de já na primária me ter habituado de não ter um professor a mandar fazer os trabalhos de casa, não ter um professor a dizer hoje é matemática, amanhã é português, isto facilita, agora na faculdade, conseguir a dividir o estudo nas cadeiras todas. Porque agora o professor nem sabe o nosso nome, nós somos um número, que anda por lá, não temos nome, não somos nada, e é agora que essa, essa responsabilidade que adquiri em mais nova, está a ter grande efeito. Porque noto que não sou daquelas pessoas que chega na véspera do exame e ainda tenho que estudar. As coisas já estão, já está tudo encaminhado. Chego à véspera do exame e já estou muito mais descansada, o que é bom.
>
> E, da primária, aprendemos... em termos de estudo, foi muito bom isso, os planos de trabalho."

Não ser um número: a Fernanda Queirós lembra-se como foi importante estar sempre a ser valorizada no trabalho. Agora que ela própria é professora de música, ela refere:

> "Hmm, isto foi uma coisa que realmente me formou como pessoa… que tenho muito cuidado em relação às crianças, com quem trabalho, de sempre *não des*valorizar o que elas fazem. De estar sempre a valorizar. Às vezes é cansaço dos professores, eu compreendo perfeitamente. Mas por exemplo, é saber o nome das crianças..., eu trabalho com mais de 200 crianças por semana, e sei os nomes de todas. É um esforço que faço, saber reconhecer e realmente, acho que isso foi significativo."

Para o Tomás Duarte a relação que marca a diferença está nalguns pormenores: "o facto de não estarmos sentados numa secretária, desde as 8 em frente a uma professora, era logo aí uma grande diferença". É uma diferença que fica gravada na memória de quem de resto afirma não se lembrar de muito que se fazia na escola. O Tomás Prata conta que teve muitas dificuldades em arranjar uma escola para a filha, onde podia encontrar um ensino equivalente, mas acha:

> "surreal, aquilo que cobram por uma escola minimamente aceitável. [...] E na altura não era assim, o que me deixa de certa forma satisfeito, e semi-infeliz por ela, porque vai ser difícil ela ter uma vivência escolar como nós tivemos, mas também não têm sido muitas pessoas que o tiveram, portanto, dou te os parabéns teres conseguido."

A Milene Afonso contrapõe a opinião de Rita Silves acerca do trabalho autónomo. Ela observa:

> "E a verdade é que nunca ninguém insistiu muito para que nós decorássemos a tabuada. Depois é que se calhar me arrependi mais tarde, porque o meu professor de matemática vem-me chatear por causa disso, mas, e então ainda hoje, eu não sei a

tabuada. Se alguém me perguntar quanto que é, quanto são 2 x 2, sou capaz de dizer, obviamente, nem que demoro ligeiramente mais do que alguém que tenha isso memorizado, mas pelo menos sei, como que é que o cálculo se faz, não é."

E para a Rita Silves é exatamente este saber como as coisas se procedem que dá valor ao trabalho que foi feito na Voz do Operário da Ajuda. Havia para si situações óbvias:

"lembro me no 5º ano, de trabalhar as incógnitas, e de haver muitos colegas que – por exemplo, nós terminávamos um exercício e o x era 3, então – achavam que em todos os outros exercícios, o x era sempre 3."

A mesma pessoa acrescenta que, perante a facilidade com que entendia o raciocínio, "a professora do 5º ano disse que eu conseguia perceber aquilo, porque quando era pequenina me tinham aberto muito a cabeça e que tinha a cabeça muito aberta", atribuindo esse facto ao tipo de descobertas matemáticas que fazia com a turma, em tempos conduzidos pelo adulto, combinados com tempos de trabalho autónomo.

Seria abusivo considerar que este tipo de interação com o saber esteja diretamente relacionado com a forma escolar singular da Voz do Operário da Ajuda. Por outro lado, os relatórios nacionais e internacionais que reportam o estado do sistema de ensino português revelam que são poucas as práticas nas quais se colocam as crianças nem que seja no centro da ação, recomendando abordagens menos instrucionais (Santiago *et al*, 2012).

Obrigação de ser escola?

A pergunta parece estranha. Como é encarada por quem foi aluno na Voz do Operário da Ajuda a forma escolar singular. Só encontrei o questionamento acerca das obrigações da escola nas conversas com a Milene Afonso e o Tomás Duarte.

A Milene Afonso observa *a posteriori* o contraste entre a forma escolar da sua primeira escola e a escola do 2º ciclo e lembra:

"De facto, senti-me literalmente atirada aos bichos, fui cair de para-quedas a uma coisa para que não estava minimamente preparada. E não estava preparada também a outros níveis, e aí sim, estão as minhas maiores críticas. Porque aí sim, eu percebi os meus défices. Porque na Voz do Operário senti me sempre bastante valorizada."

Atribui a dificuldade de transição que sentiu à Voz do Operário da Ajuda e não à escola onde ela iria frequentar o 2º ciclo, por ser a primeira a desviar da norma:

"acho que às vezes falhavam, falharam, nomeadamente comigo, e eu digo, comigo em particular. Eu tive muitas dificuldades, isto, falando numa perspetiva pós Voz do Operário. Eu tive muitas dificuldades, não necessariamente de adaptação."

Argumenta a falta de preparação na adaptação que sentiu, utilizando o percurso do irmão, que passou por outra escola do 1º ciclo, clássica, entre a Voz do Operário da Ajuda e o 2º ciclo, mesmo assim não "tão rígida e tão massificada" o que lhe proporcionou uma entrada "mais facilitada a um outro contexto, a uma outra realidade".

O Tomás Duarte considera que "era muito mais interveniente nas aulas, estava sempre a falar, às vezes de uma forma excessiva," e nisso diferente dos outros colegas. Acrescenta: "Se isto foi bom, até certo ponto, penso que sim." Pensa que o desempenho dele na disciplina de

português nunca foi muito bom e se por um lado existe uma possibilidade de "ter um bocadinho de dislexia, [,,,] acho que sou também um bocadinho preguiçoso na minha maneira de escrever, e pode ter sido por ter aprendido a escrever, da forma como tenho aprendido." De resto vê a diferença entre o ambiente calmo de onde vinha e o ambiente de uma escola grande na Amadora, que diz: "em termos de realidade social é muito mais duro, tinha os meus amigos e tudo que me acontecia a mim também acontecia aos outros", sabendo por isso que não era nenhum "coitadinho", mas que a realidade era diferente. Carateriza-a pelo grande número de trabalhos de casa e pelo número de vezes que foi roubado, logo no quinto ano. No que se refere à escrita, a Milene Afonso, colega de turma de Tomás, repara que, ao rever os cadernos de trabalho dela do 5º ano, e do 6º,

> "tenho as coisas… uma coisa pavorosa… eu dava erros ortográficos, que eu, hoje quase não consigo perceber o que queria escrever. Eu não consigo perceber o que escrevia, ou seja, não ter… não é muito uma questão de gramática, de facto, uma questão de ortografia, eu não sei como é que as palavras se escreviam."

Nunca teve que repetir um ano letivo, mas considera que "eventualmente não tive tão boas notas que se calhar merecia". E ainda observa:

> "Não sei se davam outras aulas de Português, que não só aquelas em que, enfim, éramos supostos trabalhar, não sei se a Dora faz. Mas eu reconheço que isto me prejudicou bastante."

O que a Milene Afonso e o Tomás Duarte focam é a maneira diferente como se olha para as produções dos alunos e os seus ritmos de trabalho no contexto da forma de escola da Voz do Operário da Ajuda e na escola de forma clássica. A diferenciação permitida parece contrapor-se a um tratamento mais impessoal dos assuntos de escola de cada um. Fica a pergunta se não é de pressupor que quem assuma uma abordagem diferente não tem que ter uma grande atenção a situações de potencial vulnerabilidade em que coloca crianças na altura da mudança de escola. Será que a sustentabilidade não depende também da forma como se trabalha claramente com os alunos as diferenças?

Uma observação da Clarisse Rosa[63] pode ser interpretada como se na Voz do Operário da Ajuda todos se distanciassem da escola clássica, aqui identificada como a escola do ensino público:

> "… quando saí para o ensino público, percebi que as ideias que eu tinha do ensino público, também não correspondiam muito àquilo que efetivamente [ali] se passava, porque elas advinham de um grupo que me passava essa informação, de um grupo muito restrito, e que olhava as coisas todas com os mesmos olhares, e eu acho que os olhares diferentes também são importantes."

Será que o envolvimento que os professores sabiam existir por parte de mães e pais, associado à relação pedagógica que procuravam desenvolver a cada momento e que está patente na documentação e na recolha das memórias do grupo de pessoas entrevistadas, lhes pareciam suficientes para que as crianças pudessem apropriar-se dos rituais na forma escolar que encontraram depois de sair da sua primeira escola onde os rituais eram outros? Será que, confiantes da forma escolar e da relação pedagógica que esta permitia na Voz do Operário da Ajuda, assumem que as coisas da escola se relacionariam com as coisas da vida, incluído o

aparecimento de outras escolas na e da vida de cada um?

Ancoradas na vida

Como já referido, para Vincent, Thin e Lahire (1994), a escola é, entre outras caraterizações, um lugar de experimentação de formas de exercício de poder e um lugar onde efeitos de relações sociais duradouros se produzem.
Vítor Abreu traça um paralelo entre o seu trabalho e a sua formação em curso na altura da entrevista e o que lhe vem à memória da escola da Voz do Operário da Ajuda. Quando fala do conceito de responsabilidade, afirma:

> "Eu acho que no emprego onde estou, acaba por ser bastante isto, e, (…) uma das atividades no mestrado que estou a desenvolver em Londres, é uma improvisação livre, e isto..., há muitas questões políticas dentro deste tipo de atividade, que me fazem lembrar um pouco a maneira como as coisas eram feitas na altura da escola, em que … o tal, a tal questão de ninguém te controlar, mas de terem a noção, supostamente – na altura se calhar não era isso tanto, porque éramos crianças – mas nós tínhamos de ter bem a noção das coisas que nós fazíamos, e era nos dado a tal maior responsabilidade, mas também ao mesmo tempo, não havia tanta regra…, não havia regras tão … rígidas talvez, sim rígidas."

Não se encontram nas e entre as empresas, como não se encontra nas escolas, a homogeneidade que se procura na organização destas. Porém, este constante desejo não conseguido de 'fatiamento' da sociedade em pedaços homogéneos, e que está inculcado na forma escolar dominante, para depois administrar conhecimento normalizado a um grupo normalizado, parece existir também fora da escola. Promove como se existisse um pensamento único (e falso) em relação às instituições e na relação das pessoas com as instituições. A sociedade escolarizada vive numa fantasia alargada de conseguir padrões de normalização e homogeneidade, generalizado que de resto não alcança. Concentrada no inalcançável, fica cega à diversidade complementar que está à vista de todos.
A escola da Voz do Operário da Ajuda apresenta-se nas memórias como um lugar não isomorfo a um lugar de ensino, mas a um lugar de aprendizagem. E neste aspeto tem mais facilidade em se relacionar com o mundo em torno dela e de se ancorar na vida. Como refere a Rita Silves, quando fala da sua passagem para outra escola,

> "eu lembro-me do 5º ano: eu tinha uma noção do mundo muito maior do que a maioria das outras pessoas – eu sabia o que se passava no resto do mundo, e outras pessoas tinham muitos dificuldades em perceber: para eles era *eles-casa-escola*; era só aquilo, o mundo deles. O nosso mundo era maior. Eu lembro-me de falar com a Sara e com a Margarida, as preocupações com a África, e com os meninos da África, que as outras pessoas acharam um absurdo. Eu estava habituada a lidar com pessoas para quem *isto* era o essencial, para quem fazia toda a diferença. E isto foi na Voz que o aprendemos."

Como referido, o Francisco Neto, procurando o seu rumo, quando chega ao ensino superior, acha estranho a forma impessoal do trabalho e:

> "aí vem-me muito aquela energia que nós tínhamos também na Voz do Operário, de

> intervir, de dever cívico, de querermos mudar as coisas para melhor, e então, na faculdade de ciências, durante dois anos, quando andei lá, não fiz nenhuma cadeira, o que fiz foi investir muito na associação de estudantes, e investir muito muito nas manifestações de estudantes; convencer as pessoas a ir às manifestações, para mudar o mundo (risos) e lembro-me que isto apaixonava-me muito, a questão de levar as pessoas a mudar as coisas."

Hoje é professor do primeiro ciclo e diz: "cheguei à conclusão que a minha energia era muito mais bem empregue trabalhando com crianças do primeiro ciclo, em termos de mudar o mundo, embora, com menos pessoas."
A mudança está recorrentemente presente nos discursos. A Fernanda Queirós, a Sheila Castro, a Selma Belo e o Tomás Prata revelam igualmente os seus percursos, que advêm de reflexões acerca da organização do trabalho e elementos deste mesmo trabalho. Facilita-lhes as suas escolhas de estudo e trabalho, e as responsabilidades que assumem estejam onde estiverem a trabalhar.

Entretanto o trabalho presente nas memórias da escola como na memória das pessoas não é certamente um trabalho igual para todos, a não ser nalgumas rotinas estabelecidas e pelas quais todos passam rotativamente.

Neste ponto procurei perceber como a Voz do Operário da Ajuda aparece nas memórias e como é interpretada a forma escolar singular. Mais do que uma proposta de encaminhamento para a próxima escola, uma das etapas de Lasalle ou de Démia, existe uma proposta para criar conteúdos de aprendizagem. Estes conteúdos de aprendizagem estão relacionados com a interpretação do mundo, no qual a outra escola, da "gramatica" normativa, aparece a todas as crianças, também às que estiveram na Voz do Operário da Ajuda. Alguns consideram que a Voz do Operário da Ajuda dificultou-lhes a relação com a outra escola. Contudo, em termos gerais, considera-se que a abordagem de gestação de bem-estar e de apropriação do espaço facilitou a socialização "pedagogizada", a interpretação do mundo e a sua legibilidade.

A aprendizagem de "muitos com muitos"

Como se evidencia a intenção organizativa do trabalho dos alunos? Em que medida é que estas evidências são congruentes com as memórias dos alunos? Em que é que isto contribui para discutir a forma escolar?

Uma singularidade em relação à forma escolar, na grande maioria dos testemunhos, é que, em vez de, na turma, **muitos alunos serem ensinados como se fossem um só**, como Barroso (2004, p. 53) evoca em muitos textos, existe uma aprendizagem de muitos com muitos e não a instrução de um para muitos como um só. Obviamente, há momentos dirigidos pelos professores, testemunhados como momentos de discussão, interação e sistematização. O trabalho coletivo em pequeno grupo está omnipresente. Todos, crianças e adultos, testemunham momentos de trabalho com sentido, que os envolve, o que se percebe também através da análise dos documentos.
Observo a forma de organizar o trabalho em "Trabalhar em grupo". As variantes de

organização são analisadas em “A opção dos professores” e “Métodos”. Trata-se sobretudo de opções e interpretações genéricas da relação com o trabalho. Os eventuais meios didáticos associados são discutidos no sub-capítulo seguinte.

Trabalhar em grupo, na escola

Agrupei sob este título a informação identificada pelas palavras-chave *atividades em grupo, trabalho coletivo, trabalho de grupo, trabalho na sala* e *trabalhos de casa,* que emergem do acervo.
O trabalho realizado na escola, ocorre em simultâneo na sala de aula, no recreio e na cave quando o grupo se encontra em atividades individuais, a pares ou em pequenos grupos, que, como veremos mais à frente, são orientados pela planificação conjunta sobre a qual cada um faz uma planificação individual. Quando o trabalho é coletivo, e dentro dos muros da escola, ele realiza-se num desses espaços, onde todo o grupo se reúne. É normalmente o tipo de trabalho coletivo que determina o lugar da sua realização.

Trabalho “*sur le chantier*”.

Analisando fotografias e momentos filmados em sala de aula, percebe-se que uma parte substancial do tempo disponível permite a cada um desenvolver o seu trabalho e os seus projetos. Existe sempre um compromisso social com a turma, como veremos mais à frente[64]. O coletivo concede tempo, material e espaço a indivíduos ou grupos de indivíduos, ou seja, o trabalho realizado é apresentado a todos.

Da turma T6 existem, por exemplo, perto de 80 livrinhos escritos ou ditados ao professor ao longo do primeiro ano de escolaridade, quando as crianças estão em fase de alfabetização. São, na sua maioria, histórias inventadas com títulos como *“O gato maluco”* (Inês), *“A Rita e o rato”* (Rita), *“Os ursinhos carinhosos”* (Catarina e Tânia), *“Os Turtles vão ao continente”* (João Paulo), *“O bacalhau imaginado”* (Ricardo), *“Os pais e os filhos com carros muito rápidos”* (Vítor).

Na turma T3 ainda se recorria frequentemente à imprensa, pelo que existiam textos em exposição como os do Pedro que relata uma ida a Moimenta da Beira, da Rita, que fala das suas experiências no hospital ou do Paulo, que, ainda não liberto das redações normalizadas da escola anterior, apresenta *“O inverno”*. É nessa turma que também existem *ateliers* de produção, como os que encontramos na Pedagogia Institucional, e que incluem o cálculo do custo de produção, possibilitando a venda do artigo feito, para, com o dinheiro, repor o material utilizado. As vendas faziam-se sobretudo durante as festas do Magusto e de fim de ano, como iremos ver. A sala evidencia o trabalho feito, como o lembra Vítor Abreu:

> “Em relação às coisas à parede, lem… ach…, eram todos trabalhos que nós fazíamos na escola, lembro-me que estávamos bastante envolvidos, eram trabalhos de artes plásticos, pinturas, recortes, fazíamos cartolinas. Penso que havia também algumas coisas de barro, acho eu. Nós trabalhávamos às vezes com barro, e que criávamos alguns objetos, hmm, mais…“

Muitas das atividades artísticas desenvolviam-se ao longo do dia, cada um trabalhando individualmente ou em pequeno grupo, alternando com o treino de competências e o estudo em projetos. A professora Julieta Lopes diz a esse respeito:

> "Para além da chatice das fichas, que eles tinham que obrigatoriamente fazer, no plano, tinham as outras atividades, de pintura, tapeçaria, barro, pronto, estas coisas..."

Investia-se na produção e como a Sheila Castro diz:

> "havia qualquer coisa relacionada com teatro, que eu procurava fazer, eventualmente desenho, e artes... houve uma coisa que eu ao início tinha medo de fazer, era a madeira, e havia uma coisinha para queimar a madeira, eu ao início tinha medo de fazer, e depois quando quis fazer, não houve tempo."

Um dos resultados deste *atelier* de pirogravura é um quadro muito elaborado feito aos poucos por uma das alunas da sala T3. Além dos quadros e das pinturas que acompanham os momentos de venda durante a festa do Magusto existem também objetos de barro. Numa das salas observamos numa fotografia de 1988 uma prateleira, por baixo de uma das janelas, com objetos prontos para serem pintados, o que acontecerá, nos momentos que a Clarisse Rosa, falando do período até 1989, tenta identificar como:

> "… aquilo que hoje se chama tempo de estudo autónomo, não sei muito bem como se chamava, chamávamos o tempo do plano, na altura não, acho que não se chamava assim."

Para o efeito, a sala apresenta-se em vários espaços de trabalho que facilitam este tempo de estudo autónomo. Da sala da turma T2 de que aqui se fala, observa-se o espaço de informática, logo em 1988 e um espaço central de trabalho. As imagens são congruentes com o que podemos observar das turmas T5 e T6 que se organizam em conjunto nas duas salas que têm ao seu dispor para trabalharem em pequeno grupo, uns planificando, outros discutindo um texto, e ainda outros em frente ao computador a escrever um texto. Observa-se as crianças a trabalhar nas suas tarefas enquanto as professoras trabalham a pares com alguém. Quando uma das crianças precisa de apoio, chama a professora pelo nome. Sempre que terminam uma tarefa, apontam o que fizeram numa folha no dossier.

A mediação feita pela professora, diz ainda a Clarisse Rosa, nem sempre era fácil:

> "Lembro-me muito bem da gestão desses momentos porque eram momentos [nos quais] eu acabava por sentir que tinha dificuldades em chegar a todos, porque depois havia ali também alguns problemas."

O trabalho diversificado, organizado, individual ou em grupo, com o professor ou um colega como tutor é lembrado por vários como atividade em grupo. A Irene Querido, quando fala do que considera o trabalho escolar, afirma: "tenho imagens muito concretas da parte da matemática e dos nossos exercícios e cadernos e nossos livros, e … atividades no computador, também me lembro de atividades em grupo"

A Carla Gouveia vê igualmente mais intencionalidade por parte do professor, quando se trata da matemática:

> "De vez em quando, se calhar para resolver alguma coisa, era capaz de sermos divididos: Ora, vocês, esta mesa fazem assim... não, foi contigo que nos trabalhos de matemática, que estávamos assim, era para descobrir aqueles problemas... E depois era o Tiago Barata que descobria sempre (risos e gargalhadas)."

A Milene Neves di-lo claramente: “nós trabalhávamos sempre em grupos, nunca nos sentámos daquela forma tradicional, frente para o professor, e isto também me ficou…”
E a forma de se sentar, de formar os grupos dependia de vários fatores, nas palavras de Milene Afonso: “[para] ajudar colegas, acho que até tínhamos um critério sobre isso. Qualquer coisa sobre ajudar as colegas. Se não me engano. Pronto. Portanto, ajudar um colega, por exemplo, com uma determinada dificuldade.”
Quando se tratava de pesquisas relacionadas com o estudo do meio, a escolha do grupo também era deixada mais ao critério das crianças do que do adulto. Diz a Judite Pinheiro:

> “lembro-me de um trabalho feito sobre as dunas. Este, para mim, adorei, porque foi feita uma maqueta enorme, e conseguimos fazer tudo, foi mesmo verídico na minha cabeça: as urzes, e a areia, e essencialmente o trabalho de pesquisa sobre as dunas, a estruturação das dunas, a altura, e algumas coisas mais, as coisas sobre as dunas, tudo isso sobre as dunas. Não me lembro porquê as dunas. Só me lembro que era sobre as dunas.”

A Julieta Lopes afirma que o estudo do meio, sob forma de projetos “nunca teve plano. Era o que acontecia, e depois logo se via. Sempre em grupo. Havia um tronco, grande, discutia-se com eles aquele tronco grande, que podia ser subdividido, e cada grupo escolhia para onde queria ir.”

A turma T3 organiza-se da mesma forma com a turma correspondente belga com a qual se encontrou. As crianças e os adultos fazem um apanhado de atividades possíveis, relacionadas com o encontro das duas turmas e com a mostra que se prevê para a comunidade escolar no último dia da estadia dos Portugueses na escola belga. Depois, os pequenos grupos organizam-se, misturando-se ou não entre turmas. Observamos no registo vídeo uma menina portuguesa a trabalhar com crianças belgas e alguns rapazes portugueses organizando entre eles um *atelier* de música.
Noutros momentos, a coletivização de achados permite uma discussão enriquecida sobre o problema em discussão, tanto em momentos de aprendizagem matemática como de leitura e escrita. Observamos as turmas T5 e T6 a discutir as arestas dos sólidos, em pequenos grupos. Numa filmagem longa observa-se uma turma a trabalhar em torno de equivalências de frações, com a Dora Agostinho, em que momentos de discussão em pequeno grupo se alternam com momentos de coletivização da informação e de confronto de hipóteses. A turma T7 está em 1995 no primeiro ano de escolaridade. Com a Julieta Lopes, as crianças descobrem o código da escrita. Constroem e reconstroem histórias. Assim vemos a Melissa Lousada[65] com uma colega e um colega a ordenar três frases de uma história, para as lerem em voz alta para as outras crianças da turma que aferem com a professora se a ordem dada corresponde com a história originalmente criada entre todos, a partir de uma notícia inicial de uma das crianças. O conjunto de histórias inventadas ou de notícias que chegam à turma servem também de base para a edição de coletâneas com o nome de Jornal de Turma e, presumivelmente a partir de 1992, de Jornal da Escola. Da turma T3 encontrei, no meu espólio pessoal, uma coleção de jornais de turma com o título *“Os catraios”*. O nº1 apresenta 5 textos, 2 dos quais ilustrados, todos impressos com a prensa escolar e de 5 autores diferentes. O nº2 apresenta 6 textos, dois dos quais ilustrados, de 5 autores diferentes. São 5 textos informativos, relacionados com pequenos acontecimentos do dia-a-dia. O sexto tem contornos

de uma redação clássica. O nº3 apresenta seis textos, todos impressos com a prensa escolar, e de 6 autores diferentes. O nº4 tem novamente 6 textos, de seis autores diferentes, todos impressos com a prensa escolar. O nº5 tem um novo formato: passou de um A5 vertical para um A5 horizontal e alterna textos produzidos na tipografia escolar com textos impressos no computador. O jornal está menos cuidado, contem 7 textos, de 7 autores diferentes. Os nº1 e nº2 do jornal *"Os catraios – 4º ano"* completam este conjunto. Cada número apresenta 7 textos, sempre de 7 autores diferentes. Enquanto o primeiro retoma o formato A5 vertical, contendo três textos impressos a computador, o segundo volta ao formato A5 horizontal e apresenta também um texto policopiado com o limógrafo.

Trabalhos e discussões conjuntos

Muitos documentos evidenciam momentos de trabalho coletivo e discussões coletivas como suporte para as aprendizagens das crianças. No espólio pessoal encontrei um conjunto de problemas lançados às crianças da turma T7, então com 5 ou 6 anos, baseadas em acontecimentos na sala: representar o caminho da escola para o correio, para enviar uma carta aos correspondentes, analisar enunciados lógicos, entre outras propostas. Outras ocorrências discutidas em conjunto relacionam-se com a análise do mapa de presenças e com a organização das equipas de trabalho para a anual festa do Magusto. Quando alguém traz rebuçados para distribuir entre os colegas, descobre-se que para fazer uma distribuição equitativa entre todos, tem que se fracionar a unidade. Esta descoberta faz-se indo à essência do problema, simplificando a situação:

"10.91.
Temos 2 rebuçados para 4 meninos. Partimos os rebuçados ao meio. (o cartaz apresenta o desenho de dois rebuçados, cada um com um traço diagonal a cortá-lo).
-cada menino fica com metade de um rebuçado;
-cada menino fica com uma parte dum rebuçado;
-cada rebuçado fica cortado em 2 partes;
-cada menino fica com uma das duas partes.
-Escrevemos: cada menino fica com ½ dum rebuçado.
(resultado da discussão à volta do problema de segunda-feira, dia 2.12.91)"

Da mesma maneira utiliza-se uma outra informação vindo de uma discussão coletiva para apresentar em gráfico de barras o ponto de situação da dentição de leite das crianças da turma:

"06.02.1992
Os dentes que já caíram
(o cartaz apresenta um gráfico com o nome de cada uma das crianças da sala e o número de dentes que cada um conta já ter perdido, oscilando entre 0 para a Catarina e 6 para a Rita e a Tânia. Ao lado do gráfico, lemos:)
As nossas perguntas.
AITânia perdeu mais quantos dentes que o Vítor?
QUuantos dentes caíram ao todo (na nossa turma)?
AIquem é que caíram mais dentes?
AIquantos meninos caiu o menor nº de dentes?

E1quantos dentes foram?"

Alguns documentos evidenciam momentos de trabalho planeados com o objetivo de fixar conceitos matemáticos. Um registo da descoberta de quadrados e retângulos no geoplano, definido pelo número de pregos que inscrevem, sugere discussões acerca da representação destas figuras geométricas no plano; o registo em grelha e tabela da distribuição de cenouras plantadas em função do número de coelhos que repartem entre si as mesmas cenouras, prepara representação da multiplicação como soma contínua de parcelas iguais. Muitos destes trabalhos são acompanhados por registos afixados na parede da sala, bem como material de apoio para o trabalho coletivo e individual, a partir de discussões coletivas, como é o caso da explicitação da utilização de material de conceptualização como as barras cuisenaire, a minicalculadora de Papy, ou a utilização de diagramas Venn.
Do trabalho conjunto entre as turmas T3 e T4 existe um esboço de um artigo ou de uma comunicação acerca dos concursos de cálculo mental em torno da tabuada, contendo exemplos do tipo de desafios lançados pelos professores, identificado pela Clarisse Rosa como o concurso da tabuada:

> "Eu acho até que o concurso da tabuada era assim uma coisa que demorava cinco a dez minutos, depois do balanço, e que acho que ajudou, que eles levavam aquilo – já não me lembro como é que era – mas levavam aquilo a sério."

A exploração de um problema passa pela discussão em coletivo alternado com trabalho individual, como podemos observar na turma T3, que procura perceber o que faz variar a velocidade de um carro num plano inclinado. Na turma T7 observamos a decomposição do número 15 em parcelas desiguais, quando as crianças e a professora decidem oferecer maçãs a crianças da turma.

Tal como para a matemática, existem também amostras de trabalho coletivo na área da aprendizagem da língua portuguesa. Os muitos registos de histórias, de textos coletivos e os cadernos de textos das turmas evidenciam um trabalho coletivo de produção de escrita acerca do qual falarei mais à frente[66]. Na fase inicial do processo de leitura e escrita, analisa-se em conjunto as notícias e as histórias das próprias crianças, descobrindo desta forma sílabas e letras. De uma turma da Dora Agostinho, acompanhamos o trabalho coletivo de melhoramento de um texto escrito por dois colegas. Depois da leitura, há um curto momento em que se tira dúvidas ortográficas, seguido do momento em que se discute e reorganiza as ideias do texto, para o tornar mais claro. Mas há situações em que a produção em si, também aparece como atividade coletiva. No espólio referente à turma T3 encontram-se os textos do teatro inventado entre todos os que fazem parte da turma. A peça de teatro é apresentada na escola dos correspondentes, apresentação da qual ficaram alguns excertos. Desta peça a Selma Belo conta:

> "Lembro-me que tivemos uma peça de teatro, dirigida pelo professor, que era… era relacionado com a natureza, tinha músicas também, do Zeca Afonso, pássaros, tenho assim uma vaga ideia. É que eu fiz de árvore (riso), portanto é como participei."

O teatro era naquela turma uma atividade recorrente, porque do ano seguinte a Sheila Castro conta:

> "Euh, lembro-me que nós cantávamos imenso, e fizemos teatro, fizemos uma série de outras atividades, que nos permitiam aprender as várias coisas, …"

Algumas das imagens filmadas evidenciam que os cantares nem sempre estão relacionados com algum trabalho específico, mas que se mantém, como em muitas escolas privadas, um ritual de apresentações no fim do ano escolar, na presença dos pais e das mães. Na Voz do Operário da Ajuda isto ocorria no pátio da escola e envolvia as crianças todas, desde a educação pré-escolar. A preparação destes rituais obrigava a outros momentos coletivos. Observamos numa fotografia de 1993, as turmas T5 e T6, junto com colegas mais pequenos, sentadas no recreio, por baixo da grande figueira, com um papel (um guião?) na mão, frente a uma das professoras, em pé.

Os registos sistemáticos de *"novidades"*, mais tarde *"ler, contar e mostrar"*, um ritual de início de dia ajudam a perceber como é possível ancorar atividades na zona de interesse e de desenvolvimento de cada uma das crianças. Neste momento inicial do dia, há quem leia textos, quem apresente trabalho feito ou quem tenha simplesmente algo para contar. Esta apresentação regulada permite aprofundar assuntos e aprendizagens em momentos específicos. Como percebemos de um momento filmado nas turmas T5 e T6, segue uma reunião de planificação, curta, em que o trabalho é organizado entre todos.
Nesta reunião é definido qual a parte do dia reservada para trabalho coletivo, dirigida pelo professor, e qual o tempo disponível para o trabalho autónomo, individual, a pares, ou em pequeno grupo, da responsabilidade de cada um. Os momentos coletivos de trabalho permitem outras explorações dirigidas pelo adulto, nalguns depoimentos considerados diferentes de "dar" ou "ter aulas".

Quando, por exemplo, uma criança de 6 anos conta, de manhã, que chegou atrasada à escola porque o motor do carro não andava, por falta de água, há quem questione se não devia ser "gasolina" em vez de "água". A discussão que começa a partir daí resulta numa constatação simples: será necessário observar o motor do carro do Pascal para perceber que materiais e que líquidos um motor pode conter. Há situações nas quais a distribuição inicial do trabalho num projeto determina quando se trabalhará em coletivo e quando em grupo. É o caso para uma investigação que nasce do corte da figueira, o que por sua vez dará origem à planificação do acampamento na Ilha da Berlenga. Uma discussão com a Julieta Lopes, que a própria relata, mais à frente, dará origem a um trabalho sobre a história recente do país, com o título "*Dos caracóis ao fascismo*". Alguns documentos evidenciam também, como veremos mais à frente, momentos coletivos de trabalho, na altura das visitas por parte das turmas ao exterior, ou aquando da receção de convidados na própria sala de aula. Uma atividade com constantes momentos coletivos será, para a turma T3, a ida a Leuven, para conhecer pessoalmente e trabalhar com os seus correspondentes belgas. Nos acampamentos acontece o mesmo: estando o dia inteiro em grupo, acaba por haver momentos coletivos mais prolongados. As fotografias das turmas T1 e T2 em Montachique são disso um exemplo.
Vários documentos evidenciam a necessidade de criar momentos coletivos prolongados e conduzidos pelo adulto, quando se trabalha com a programação LOGO. A inscrição desta ferramenta informática no programa do primeiro ciclo permite claramente uma abordagem muito interessante da geometria e da utilização do número, nos micromundos que Seymour

Papert (1980) sugere, porém, para ir além de uma conceptualização básica que se consegue de forma mais rápida com geoplanos e barras cuisenaire, impõem-se momentos de instrução intensivos, só possíveis se o que se investiga tiver um sentido bem claro para crianças e adultos envolvidos, devido à sua duração.

A Carla Garcia[67] faz, do trabalho coletivo em geral, a seguinte leitura:

> "… é engraçado que eu sei que parte do trabalho que se desenvolvia com aquelas atividades, era de explicar alguma coisa, não é, não era só nós fazer…"

Esta afirmação vai ao encontro do compromisso social de que falei[68]. Este compromisso inclui a apresentação do que se fez ao grupo. Geralmente, estes momentos de apresentação e discussão permitem aprender, conceptualizar ou ganhar competência em áreas definidas pelo currículo prescrito, o qual a escola é sujeita na sua relação com a sociedade que a institui e organiza. A Clarisse Rosa refere que:

> "havia esta preocupação e na altura acabei [por organizar com] eles um caderno de estudo do meio que acabava por ser o livro deles do estudo do meio. Nesse caderno, e após a apresentação dum trabalho à turma, fazia-se um levantamento daquilo que era importante nesse trabalho, e depois cada um podia escrever além daquilo que era comum, [...], aquilo que cada um tinha aprendido sobre o trabalho".

O Jorge Carvalho coloca nos momentos coletivos, no seguimento da reunião de planificação do dia, a tónica de trabalho encomendado:

> "Tínhamos trabalhos que a professora dava. Lembro-me de haver distribuição de trabalhos até ao intervalo das onze. Depois, às onze, tínhamos um pequeno intervalo, voltávamos e trabalhávamos mais um pouco e almoçávamos na própria sala."

Deste trabalho encomendado fala a Julieta Lopes:

> "eles utilizavam muito a cave, que o espaço era muito aberto, e eu só lhes exigia uma coisa: 'vocês vão fazer isso, trazem isto feito, onde e quando, é com vocês.' Ou estavam no recreio, também a fazer trabalhos."

Não é raro na documentação apresentada aparecer uma certa insistência em que o espaço-tempo na escola é um espaço-tempo de trabalho. Há momentos em que as crianças são confrontadas com esta exigência, sobretudo nos momentos de planificação. Assim, quando as turmas T5 e T6 se organizam para começar um estudo acerca da cidade de Lisboa, a Julieta Lopes irá insistir com o Tomás Duarte até ele definir claramente qual o trabalho que ele irá desenvolver. Perante a constante mudança de ideias, acaba por perguntar: "*Oh, Tomás, queres trabalhar ou queres ir para onde os outros vão?*".

E em casa?

Já se referiu que não era costume levar trabalho para casa. Com hábitos de trabalho na sala de aula, onde, mais do que ouvir os adultos, as crianças são solicitadas a produzir e a avaliar a sua produção, o trabalho de casa parecia algo desnecessário. O Francisco Neto conta como comparava a vida dele com a vida dos seus amigos de bairro:

> "Todos eles tinham um montão de trabalhos de casa, que era muito chato, lembro-me que eles sofriam muito com aquilo, e que tentavam esquivar, mas lá iam muito tristes para casa para terem que fazer as coisas da escola. Lembro-me de saber, que

depois muitas vezes eles eram castigados por causa disso.".

Só três das vinte e quatro pessoas entrevistadas falam de trabalho de casa ou de ausência dele, todos antigos alunos, já que nenhum dos professores menciona o assunto. Se para o Francisco Neto, o "chato" seria ter que fazer coisas da escola em casa e até poder arriscar castigo em relação a trabalhos mal ou não feitos, para a Milene Afonso, parece ser o trabalho de casa que aparece como "castigo", sempre que não acabava o que identifica como o plano mínimo:

> "raramente eu tinha trabalhos de casa, vá lá, uma ou duas vezes que tenha levado algum trabalho de casa para fazer, porque, eventualmente, não tinha cumprido o plano individual na semana, o plano mínimo (...) Nós discutíamos na sexta-feira que tinha que levar fichas para fazer em casa, mas que isto tivesse acontecido muitas vezes, não."

Mas é também a Milene Afonso que reflete sobre a autonomia dada às crianças que levava a que algumas, entre as quais ela própria, se desleixassem com o trabalho de treino necessário:

> "não deveria ou não poderia ser tão, euh, deixar-nos de uma forma tão autónoma. Eu acho que isto foi muito positivo para nós, nalguns níveis, mas depois foi tão prejudicial em outros, enfim, se fosse uma balança, não sei exatamente o que conta mais..."

A Milene Neves mostra-se inconclusiva em relação ao assunto, vivenciando uma consequência algo bizarra do facto de não ter trabalhos de casa:

> "lembro-me de não termos trabalho de casa, também senti isso como uma falha enorme, (…) não sei, por um lado não teve grande influência, a não ser que quando eu cheguei à escola [do segundo ciclo], o que eu mais queria era ir fazer trabalhos de casa (risos), ao contrário de todos os meus colegas. Eu era a melhor aluna, aquela *neura* que queria fazer trabalhos sempre impecavelmente."

Por outro lado, refere, acerca do 4º ano:

> "lembro-me da Clarisse desviar um bocadinho as coisas e dizer 'vocês agora têm que se preparar, vamos fazer trabalhos de casa'. Eu lembro-me de ela escrever TPC no quadro e perguntar 'sabem o que isto?' e nós: '*Não*' (risos) e eu lembro-me disso, de ser uma coisa *fantástica*, maravilhosa, todos ficámos contentes acho..."

Em contrapartida, existem situações pontuais em que se inclui o fim de semana nas rotinas de trabalho. Durante uma reunião de conselho[69] com as turmas T5 e T6, a Julieta Lopes avisa que irá haver uma sessão extra de leitura de textos, numa segunda-feira em substituição de uma aula de educação física e para mostrar este momento de trabalho a algumas professoras estagiárias na sala, solicitando a quem quer apresentar textos que os escreva durante o fim-de-semana. A turma T5 parece entretanto ter adotado uma rotina de trabalho, num manual de exercícios de matemática que envolve trabalho em casa para quem assim o desejar, pelo que se acerta, na mesma reunião, a organização do trabalho neste caderno no sentido de facilitar a quem quer trabalhar propostas em casa.
Numa discussão com outra turma, a Julieta Lopes afirma "*Ninguém tem que trabalhar em casa, tem que trabalhar aqui*" para introduzir uma discussão acerca da forma como se corrige o que

é feito fora da sala de aula.
Nitidamente, o trabalho de casa não reúne consenso entre ex-alunos, nem ex-professores.
De facto, nas opções que tomam, existem diferenças entre professores, até nas formas metodológicas, como veremos a seguir.

A opção dos professores

Como já pudemos constatar, procura-se, na Voz do Operário da Ajuda, estabelecer uma cultura de trabalho intelectual e de trabalho manual. Não sendo a escola um complexo educativo do Pistrak, nem uma cooperativa de produção, existe uma preocupação, nalgumas turmas, em dar a conhecer o orçamento da turma a todos. Nas turmas T3 e T7, onde fui professor, encontramos uma ficha de registo que ajuda a calcular o preço de produção de objetos que saem dos *ateliers* artísticos, denominados de "*ateliers* produtivos". A ficha foi incluída na brochura *"A nossa escola*", mas a prática não é referida por mais nenhuma das professoras entrevistadas. Observa-se também que do grupo de professores da escola no ano em que foi produzida a brochura e referido na contracapa, não constam os nomes das professoras entrevistadas. É o ano depois da saída da Clarisse Rosa e imediatamente antes da entrada da Dora Agostinho. Corresponde também à segunda ida à Guiné por parte da Julieta Lopes.

A correspondência interescolar não tem o mesmo peso para os diferentes professores. Enquanto a turma da Clarisse Rosa e as turmas com as quais trabalhei não só tinham uma correspondência ativa com outras turmas, dentro ou fora do país, como se organizavam para se encontrarem, e, sempre que possível, ficarem alojadas em casa dos correspondentes, os testemunhos das outras turmas são omissos relativamente a este tipo de intercâmbio. Poderá haver aqui leituras diferentes acerca da institucionalização da correspondência como meio para interagir e conhecer outros. O que faz a Carla Garcia afirmar:

> "Eu gostei imenso, do tudo que fiz, na Voz do Operário. No entanto havia aqui uma coisa, que o [meu irmão] tinha sido mais privilegiado que eu, porque tinha ido à Bélgica, eu tinha aquela coisa, que as aulas do Pascal, era assim uma coisa! Tinha aquela imagem e achava que tinha ficado prejudicadíssima de não estar com o Pascal."

Os acampamentos ou acantonamentos são uma constante, e todas as turmas passaram por esta experiência. Parece ter havido uma evolução, no sentido de que inicialmente só acampavam as turmas do 3º e do 4º ano, nas palavras do Francisco Neto, mas que gradualmente envolveu mais turmas. Se o acantonamento em Portel no ano letivo 1990-1991 só envolveu as turmas de 3º e 4º ano, o acampamento em Montachique, no ano letivo 1986-1987 envolveu, segundo a informação da Clarisse Rosa, as turmas de 2º, 3º e 4º ano.
O acampamento na Ilha da Berlenga, no ano letivo 1992-1993 terá envolvido crianças do 2º e do 3º ano de escolaridade, acompanhadas por Julieta Lopes e pela turma correspondente da Voz do Operário da Graça, segundo uma informação de uma ex-aluna não entrevistada de uma das turmas. Aqui, o acampamento surge por dois motivos: primeiro, pelo envolvimento da turma T5 com as questões ambientais, que a professora introduz, relatado em *"Depois do corte da figueira, muita coisa aconteceu..."*, e que afirma ter sido por opção:

> "Porque a minha opção é essa, e porque acho que a escola... Eu nunca fui neutra, não podia ser: educar e formar é um ato político. Para mim, as crianças, … Eu não sou como o Fernando Pessoa, [que diz] «o melhor do mundo são as crianças». Não são. São mazinhas (risos). Às vezes são muito más."

A partir desta constatação que faz lembrar o que Popkewitz (2011, p. 51 e.s.) chama a administração social da criança, a Julieta Lopes continua:

> "Portanto era a minha opção, eu sou uma pessoa de esquerda, a minha opção era [levar para a escola] gente de esquerda. Mas levei lá gente de esquerda, e também de extrema-esquerda, o que não queria, mas surgiu porque – e aí eram os meninos – houve um trabalho qualquer que já não sei qual foi e surgiu o Otelo; o Otelo estava na prisão. Eu não estava virada para isso, pronto, não, não tinha nada contra nem a favor, mas não estava nos meus projetos. Mas foi lá uma amiga do Otelo, porque o menino disse que tinha uma amiga do Otelo e não sei o quê e não sei que mais, e ela foi lá [falar na escola]. Também houve um senhor do PSD: o filho estava lá, e o filho disse: «Ah o meu pai sabe muito dessas coisas». E o senhor foi lá. Portanto, não sou sectária, agora a grande maioria das pessoas que eu levava para lá era realmente gente de esquerda."

E este ponto de vista explica, provavelmente, o segundo motivo para o acampamento na Ilha da Berlenga. Ele é precedido por outro, nas dunas, perto de Peniche, permitindo uma visita ao forte e um trabalho sobre os presos políticos antes da revolução de abril de 1974.

A partir do ano letivo 1993-1994, com o acampamento no Alvito, parece ter havido um envolvimento gradual das crianças mais novas. Quando participei, como pai, no acampamento de Porto de Muge, no ano letivo 1998-1999, todas as turmas do 1º ciclo foram.

A escolha de temas e a exploração dos projetos de estudo do meio dependem igualmente de uma opção dos professores.
Existem projetos concebidos em função do currículo prescrito, e que se baseiam na recondução de uma observação de uma criança, ou de uma discussão para o assunto que a professora quer abordar. *"A mudança do tempo"*, onde uma conversa acerca da chegada da primavera serve para fazer o estudo escolar acerca da germinação do feijão, é disso um bom exemplo.
Os álbuns resultantes da visita aos correspondentes ou dos acampamentos, como "*Alvito*" mostram uma caminhada inversa. Trata-se de uma obra cultural autêntica[70], relatando o trabalho feito pelos vários grupos que constituem as turmas. A leitura do trabalho faz entender como o currículo escolar foi abordado sem ter sido o *leitmotiv* para o trabalho iniciado.
A discussão de temas de trabalho com as crianças fazem surgir outros pequenos projetos de pesquisa de informação, como é ilustrado no caderno "*A nossa escola*" onde se fala de um trabalho de pesquisa acerca do nascimento de gémeos, porque a mãe de uma das crianças da turma está grávida de gémeos e outra, acerca de doenças tropicais, devido a uma curiosidade em saber mais acerca da mosca tsé-tsé.

Modelo e método

Mesmo com opções muito diferentes entre diferentes professores, é possível falar de um modelo coerentes na Voz do Operário da Ajuda. Existem algumas formas de trabalho que aparecem transversalmente nas memórias e no espólio documental. No que se refere à gestão da turma, veremos no segundo ponto deste capítulo, que há claramente uma coerência organizacional. Existem também algumas abordagens coerentes da relação ao saber.
Primeiro analiso alguma coerência que distinguem a Voz do Operário da Ajuda no mundo escolar, depois procuro entender onde diferentes professores, mais do que tomarem opções divergentes, interpretam de maneira diferente esta mesma coerência metodológicas. A informação que serviu de apoio neste ponto está ancorada a duas palavras-chave: *"método"* e *"método com os diferentes professores"*.

Diferenças com o mundo escolar fora da Voz do Operário da Ajuda

A singularidade da forma de fazer escola na Voz do Operário testemunha-se em várias ocasiões pela comparação feita com a forma conhecida das outras escolas. Porém, à partida, nem sempre os pais das crianças aí matriculadas se apercebiam que a escola tinha uma abordagem específica de aprendizagem. O Jorge Carvalho afirma:

> "Era uma escola muito eclética, havia os miúdos que viviam nos bairros, mesmo populares, na Ajuda, e quem vivesse fora da Ajuda, mas por qualquer motivo, queria que os filhos ficassem ali, ou pelo projeto educativo, ou pelo motivo que fosse. No meu caso, eu era da Ajuda, sempre morei, até há um ano, morei na mesma casa, nasci e vivi lá, na Travessa das Florindas, que é pertíssimo da escola, …"

Em muitas ocasiões, o trabalho não era reconhecido como tal ou era pouco claro para quem tinha filhas ou filhos na escola, o que significa que era preciso mostrar o que se fazia. A Clarisse Rosa explica:

> "É claro que tinha pais que me questionavam sobre a forma de trabalhar. As questões da história e da geografia, e de não sei quê, este tipo de coisas... [Falavam] do tratamento de alguns conteúdos; achavam e questionavam se de outra maneira os meninos não aprendiam mais. Este tipo de coisas, que depois era preciso desmontar com eles através dos trabalhos que fazíamos no estudo do meio."

Transversal às turmas e aos anos, quem passou pela Voz do Operário da Ajuda, afirma que a escola que ali se vivia era diferente daquela que se naturalizou em poucas gerações na cabeça das pessoas. Selma Belo[71] constata "lá está, o conceito de aprendizagem era muito diferente do que agora, do que sempre foi." no que parece ilustrar a leitura normativa da "gramática" da escolarização de que falam Tyack e Tobin (1994). Este conceito diferente exprimia-se para Melissa Lousada[72] pela interação:

> "tínhamos assim um método diferente de outras escolas. Nós sabíamos que nas outras escolas os meninos ficavam assim todos sentadinhos, virados para o quadro, a ver o professor. Ali era uma dinâmica diferente: trabalhávamos muito em conjunto, todos trabalhávamos uns com os outros, era uma dinâmica diferente, era muito mais interessante."

A Milene Neves[73] testemunha no mesmo sentido:

> "Bem, o que me lembro? Lembro-me, isto agora também é um pouco à distância, lembro-me de nós sermos diferentes das outras escolas todas. (…) Vieram alunos da escola pública, e eles sabiam as coisas de uma maneira muito diferente, muito diferente de nós. Depois eu comecei a inventar, na minha cabeça, uma ideia sobre o ensino clássico (risos) que era muito estático, porque se aprendiam as coisas muito, por uma forma muito medieval, não é, aquela coisa do mestre aluno, com uma relação entre professores e alunos muito mais assimétrica do que aquela que nós tínhamos, portanto, …"

A Carla Gouveia[74] observa a singularidade da escola na sua forma e conclui:

> "Portanto, ao mesmo tempo, tivemos mais sensibilidade para o que se passava na sociedade. Mas lá está, como disse há bocado, eu acho que aquela escola, é uma escola mais à esquerda do que mais à direita."

A Milene Afonso[75] pensa sobre a veia reivindicativa e especula:

> "acho que era algo que de certa forma, não digo incutido, mas eventualmente de certa forma fomentado, na escola. Acho que também, inevitavelmente, por influência dos nossos pais."

A experiência da forma escolar singular é vivida, pela grande maioria dos testemunhos, como algo de interessante. Como afirma a Sheila Castro[76]:

> "acho que outras pessoas deviam ter o privilégio de usufruir. […] O facto de sermos nós a procurar as coisas, euh, … dá um certo encanto, o facto de [o trabalho] ser um bocado mais de investigação; acho que este método de ensino permite observar a quem nos ensina, não é, portanto deixa-nos, deixa ser nós a procurar, e portanto... permite-nos participar muito mais e ter iniciativa."

A avaliação centrada sobre a própria pessoa, formativa e descritiva é outro elemento apontado. A Irene Querido refere:

> "Não era de todo o método tradicional. Isto, eu sei, claramente, logo pelos meus colegas. Quando eu andava na Voz do Operário, eles diziam que tinham testes que tinham que ir estudar e que tinham tido notas, e eu a chegar ao quinto ano e nem sequer saber o que era uma nota. Havia as nossas avaliações, mas uma nota concreta que nós somos informados, acho que não tínhamos este tipo de notas."

Os professores readaptam manuais e textos de apoio, inventando ou procurando simultaneamente outros materiais. Mais radical do que os próprios professores, o Francisco Neto constata:

> "Sabia que os outros todos tinham uns livros, não é, os livros da escola, e nós não tínhamos manuais. Tínhamos ficheiros de atividades." Refere que a Julieta Lopes, devido a uma exigência externa, terá dito " «OK, vamos dar este manual». Mas cortou o manual todo e transformou-o em ficheiro."

Contrapondo de certa maneira a afirmação de Francisco Neto, encontram-se no espólio documental algumas evidências da utilização de manuais escolares. Por um lado há uma

discussão acerca da utilização do manual *O quadrado mágico* e por outro, apresenta-se *O meu livro de leitura* da Raiz Editora como manual para a turma T6, no primeiro ano de escolaridade.

Esta adoção não impede a escrita de histórias e o relato de acontecimentos que formaram, naquele ano, um primeiro livro de leitura, feito de raiz, criando uma aproximação entre a fala das crianças envolvidas e o desenho desta mesma fala (Vygotsky, 2007b). O espólio documental é rico em histórias e notícias. Com as histórias inventadas na primeira semana de aulas, a turma T6 ganha um primeiro caderno coletivo e o primeiro caderno de leitura e de escrita individual. Associado a isto surge um primeiro prontuário, de listas de palavras. A mesma turma desenvolveu tentativas de escrita, a par e a passo com a aprendizagem do código da escrita.

A Milene Afonso recorda vagamente o processo de aprendizagem:

> "Suponho que fosse um pouco tudo isso, decorarmos a sala toda, ou seja, exemplificarmos palavras com desenhos. Euh, palavras escolhidas por nós, para determinar enfim, por exemplo, eu não sei, lembrarmos bola, por exemplo, *bo*, este era o principal da palavra (…) alguém fazia um desenho, lembro-me vagamente."

A acumulação de palavras-chave e de sílabas permite a reconstrução de textos e de palavras em quadros de pregas, disponíveis na sala de aula: numa fotografia observamos junto ao quadro, que suporta tiras de papel ou de cartolina num encaixe (a prega, quando feita em tecido), um conjunto de sílabas inscritas em pedaços de cartolina, ordenadas em grupos, permitindo o exercício de composição, e, desta forma, continuando o processo abordado pela Milene Afonso, referindo-se, provavelmente, a listas de palavras por baixo de uma palavra de referência.

O incentivo à escrita é constante. Valorizando as tentativas das crianças, cria-se um ambiente no qual o surgimento de histórias ou de sequências de histórias é quase inevitável. É o que acontece com uma das crianças da turma T3, que depois de arrancar com a escrita, vê uma proposta sua a servir de base para um trabalho coletivo, relatado, com nomes fictícios, em *"Tomás e a família das palavras"*. A produção de escrita é acompanhada por momentos de descoberta em conjunto, e de situações de leitura.

A discussão de problemas de matemática aparece em vários relatos de prática (Narciso e Paulus, 2006) de que existem evidências dispersas, guardadas no espólio documental.

Outras discussões matemáticas ficaram gravadas numa turma de 1993. De duas turmas da Dora Agostinho existem igualmente discussões de matemática.

As paredes das salas de aula apresentam cartazes com informação, extraída de discussões coletivas, em torno de acontecimentos na sala. Encontrei, no meu espólio documental, fotografias destes registos relacionados com o estudo do meio, da língua portuguesa e da matemática. A brochura "*A nossa escola*" relata a gestão coletiva do tempo, da sala e do espaço da escola, antes de apresentar alguns processos de trabalho e alguns produtos referentes a estas mesmas três áreas do conhecimento, documentando, assim, um método de trabalho que valoriza a aprendizagem em cooperação, dirigida pela equipa de professores, frequentemente coadjuvada pelos alunos.

O lançamento da brochura foi acompanhado por uma exposição explicada pelos alunos da

escola, que convidam os visitantes a experimentar algumas das atividades bem como a consultar todo o material que foi utilizado para a realização da própria brochura. Numa das fotografias desta exposição na cave da escola, vemos a Carla Brito à procura de informação para mostrar ao pai frente a um painel que contém listas de palavras, como as utilizadas na sala de trabalho. Numa outra fotografia da mesma série, vemos três crianças em frente ao computador a explicar a programação LOGO ao pai de uma delas. Por cima do computador encontra-se um cartaz com as instruções básicas – as primitivas – acompanhadas de ilustrações facilitadoras.

A Irene Pires afirma a respeito do trabalho na Voz do Operário da Ajuda:

> "Acho que o método de ensino da Voz é muito diferente da escola normal e sei perfeitamente quais são as minhas lacunas em termos de conhecimento, relativamente a uma pessoa que tem andado numa escola pública [clássica]; há duas coisas que são bastante exemplares. Uma é não saber de cor os rios de Portugal outra, os Reis de Portugal."

Em relação ao conhecimento do meio, o Francisco Neto volta a frisar a relação com os manuais escolares:

> "A questão não era exatamente nós não usarmos manuais escolares mas sim, construirmos livros [nos quais] abordávamos os assuntos, pelos assuntos, e não porque estavam numa página. Eu e os meus colegas, tínhamos consciência que os outros meninos das outras escolas seguiam o manual página a página, portanto as matérias, os assuntos que estudavam eram introduzidos pela sequência que estava no livro, e não porque era interessante ou porque era importante estudar aquilo."

Exemplos dos livros de que fala o Francisco Neto são o referido álbum "*O motor visto por nós (como funciona o motor do carro do Pascal)*", mas também os álbuns das viagens aos correspondentes e dos acampamentos, bem como estudos coletivos ou individuais, como o "*Estudo sobre o mercado comum*", "*Tivemos visitas*"; "*O gato*"; "*Os barcos*"; "*Os lobos*" e "*as Tartarugas*". A maior parte dos estudos, bem como o trabalho de treino era, como analiso mais à frente, feito em momentos específicos, já referidos pela Clarisse Rosa como momentos de plano, obrigando todos a uma autoavaliação regular, contando sempre com o olhar atento do resto do grupo.

A professora afirma que um dos fatores facilitadores para os métodos adotados e que ajudam a determinar a singularidade da forma escolar da Voz do Operário da Ajuda foi:

> "[achar] que aí falávamos *todas* a mesma linguagem, e isso, quanto se encontra isso, é ótimo. Dá para avançar, embora se isso se prolonga durante muito tempo, pode se criar algum risco de haver um grande fechamento, não é?"

A saída de professores obriga a substituições nem sempre fáceis. Para já não é evidente encontrar quem se familiariza com a proposta metodológica não habitual na maioria das escolas. A Dora Agostinho conta a importância que foi ter tido contacto com a metodologia durante a formação inicial:

> "Eu vinha cheia de ideias, teóricas obviamente, sobre como se aplicava este tipo de modelo, porque no sítio onde estudei éramos injetadas com o modelo, e quando

> cheguei aqui, fui pegar num terceiro ano, que tinha tido um professor do qual [as crianças] guardavam muito boas recordações, e que em termos de grupo era bastante bom."

Nem era sempre fácil, conclui a Dora Agostinho, até porque as crianças tinham da realidade uma outra visão do que a recém-formada professora. Mas havia muito apoio mútuo e como refere a Clarisse Rosa, existia,

> "entre professores, uma grande proximidade, de facto, era isso, estávamos todos na mesma onda, a linguagem que falávamos era a mesma..., às vezes zangávamos, como era inevitável, tínhamos as nossas... Mas passava, porque tudo era entendido por todos, e portanto, isso sem dúvida que era, que foi importante para mim, também como pessoa e na minha formação."

Falar a mesma linguagem facilita, coloca os professores, como os alunos, em situação de aprendizagem, como se a metodologia a isso convidasse. A necessidade de perceber e viver bem a variante da forma escolar na qual a comunidade escolar investe facilita uma postura de aprendizagem coletiva. Esta aprendizagem não se limita aos adultos nem ao trabalho escolar. A Julieta Lopes lembra o perigo sempre eminente no acampamento da Ilha da Berlenga, e que registou:

> "A autodisciplina. Ninguém andou atrás deles – claro que a gente andava sempre vigilante – mas era assim. *Eu*: E porque é que pensas que estas crianças ficaram tão autodisciplinados. Atribuis isso a elas, à escola? *Julieta*: Ao método. Ao método. O método auto-responsabilizava os miúdos."

Diferenças metodológicas no seio da escola da Voz do Operário da Ajuda

Se existem, como acabei de mostrar, indícios de um modelo metodológico reconhecido como diferente de outros e característico para a singularidade da forma escolar desta escola, também existem algumas evidências que mostram que entre os professores na própria Voz do Operário da Ajuda se observam diferenças metodológicas.

Os testemunhos são muito claros em relação a alguns professores que passaram pouco tempo na Voz do Operário da Ajuda, ou como substituto, ou no início de carreira:

- "A professora, eu acho que não tinha nada a ver com os outros, nem sequer me lembro do nome dela, e que ela ensinava... ali… o abecedário, era o método tradicional, mais tradicional que…" (Carla Garcia).
- "até houve uma professora, que já não me lembro o nome, que acho que só esteve lá um ano, e que as aulas eram muito diferentes por exemplo das tuas aulas, e as aulas dela eram um bocado mais formatadas, mais parecidas com o que encontrei depois na quarta classe, na escola [para onde fui a seguir]." (Vítor Abreu).

A brochura *"A Nossa Escola"* dá a entender ligeiras diferenças na interpretação do trabalho de *ateliers* produtivos, da conceptualização dos projetos de trabalho. Alguns dos projetos arquivados na biblioteca da escola confirmam estas diferenças. A ênfase dada à correspondência interescolar varia substancialmente de professor para professor. Duas turmas do período em análise referem uma correspondência ativa, com intercâmbios, enquanto em outras turmas a correspondência, se existir, não é referida. Quando a turma T3 está de visita

na cidade dos correspondentes durante uma semana, levando dois pais e uma mãe consigo, aproveita a ocasião para visitar a escola toda e explicar o porquê da correspondência, junto com um dos pais.

As turmas onde a Clarisse Rosa, ou eu próprio, fomos professores exibem mais marcas da pedagogia institucional. Só nessas turmas foram utilizados instrumentos de sociometria, por exemplo, para perceber as lógicas do grupo. É o caso na turma T2 (Faria, 1989) bem como na turma T3. Contudo, a turma T3 mostra de forma mais evidente a ligação com a pedagogia institucional. As paredes apresentam cartazes com a informação acerca dos cinturões de progresso que Fernand Oury[77] desenvolveu, a gestão de *ateliers* de produção, a organização minuciosa dos materiais de apoio que permitem uma eficaz gestão do plano individual de trabalho, bem como claras sugestões de como gerir o tempo de trabalho.
A organização do trabalho de outras turmas não tinha necessariamente marcas da pedagogia institucional. A Milene Afonso lembra-se só de aulas, que eram simplesmente, em comparação:

> "com as da Julieta, eram [aulas] mais organizadas, pelo menos, eu tenho esta ideia, na minha cabeça, que eram mais organizadas, ou seja, eram mais sistemáticas. Se calhar com um início um meio e um fim. Mais organizadas."

No período entre 1995 e 1999, uma altura em que a escola era frequentada por menos crianças e que tinha menos turmas, a Julieta Lopes e a Dora Agostinho trabalhavam frequentemente em conjunto. A colaboração como pai que já referi, com a turma T7 (Paulus, 1999), foi muito devido à forma como a própria Julieta se organizava no trabalho com as crianças. A escola mudou e muda conforme quem nela trabalha. A Melissa Lousada constata:

> "não sei muito bem, mas a VO já não é da mesma forma como era antigamente e que, não sei, acho que tivemos muita sorte com as pessoas com que calhámos, e os professoras que tivemos, a Julieta que nos acompanhou do primeiro até ao quarto ano, e depois tivemos a Dora a dar a matemática, e depois tivemos o Pascal, que nos deu a investigação em matemática durante um ano."

O que sobressai é uma ideia de quadro de referência comum, na escola. Este quadro de referência assenta na reflexão de professores ligados há vários anos à instituição, outros ou os mesmos ligados ao MEM e ainda outros com conhecimento e prática da pedagogia institucional desenvolvida por um grupo de professores próximos de Fernand Oury. Portanto, afirma Clarisse Rosa,

> "havia uma matriz comum ao nível da organização do trabalho pedagógico, do trabalho na sala de aula, e na escola, não é, mas depois, a partir dessa matriz comum muito tem a ver depois com as diferenças pessoais de cada professor. E aí éramos todos muito diferentes, não é, na forma, se calhar, de estar na sala de aula, e na relação com os alunos."

Neste segundo ponto procurei entender de que maneira se valoriza as aprendizagens de todos em detrimento da 'ensinagem' (Freire) de alguns, na forma de fazer escola, na Voz do Operário da Ajuda. A organização do trabalho em grupo, fazendo dele um trabalho articulado e discutido, assumindo que o componente escolar deste trabalho se faz na escola e não em

casa é um aspeto estruturante desta maneira de interpretar a forma escolar. Existe uma clara opção pedagógica, e nalguns casos, ideológica, dos professores, para definir um método de trabalho que sustenta esta mesma forma escolar singular. Porém, vislumbra-se que, mais do que a instituição, são as competências pedagógicas dos professores e a ação coletiva de crianças e adultos que determinam, na sua essência, a maneira de fazer a escola.

Meios didáticos inovadores?

Como é apresentado o uso dos meios didáticos escolares? Que questões levantam os testemunhos em torno da utilização dos meios didáticos?
Abordarei a interação com o saber na terceira parte deste capítulo que analisa em pormenor a Voz do Operário da Ajuda e a sua forma escolar singular. Aqui deixo um primeiro e curto olhar sobre a maneira como a utilização dos meios didáticos apoia uma forma específica de relacionar o que se aprende na escola com a comunicação para dentro e para fora.

Até 1990, e pelo menos no Jardim-de-Infância e nas turmas T3 e T6, a imprensa escolar ainda desempenha um papel importante na divulgação dos seus textos ao grupo-turma. Gradualmente o computador, introduzido na sala de aula, logo em 1985, vai ser o alvo das atenções e um meio importante para o desenvolvimento de projetos de trabalho. Além destes dois instrumentos, há várias referências a outros materiais de apoio para a aprendizagem da matemática, onde se destacam as réguas de Georges Cuisenaire, a minicalculadora de Papy, combinando a base binária, representada com as réguas de Cuisenaire com a base decimal e os "Multi-base Arithmetic Blocks", mais conhecidos pela designação de "cubos" ou "material MAB", na sua versão decimal.
Ainda se destaca a importância dada ao material de treino que, em alguns casos, substitui o manual escolar, designado de material de ficheiro, fichas, ou ficheiro.
Por haver atividades escolares relacionadas com os materiais acima referidos que se apresentam como meios de comunicação e de interação com a comunidade, decidi incluir no conjunto de testemunhos, os que revelam as expressões.
A própria organização da sala, com os seus espaços de trabalho organizados, aparece como um auxiliar didático em si. Mais do que um cenário negociado, ele decorre de uma ação pensada propositadamente pelos professores para facilitar a organização do trabalho autónomo e em cooperação.

Este capítulo está dividido em três partes. Em *Faz de conta escolar ou pontes para fora?* analiso em que medida os instrumentos, que permitem a comunicação, servem de facto para o fazer. As evidências que fornecem informação para este ponto foram agrupadas nas palavras-chave "computador", "computador logo", "hora do conto" "imprensa" e "pintura". No segundo ponto, *Instrução e treino…* tento perceber a importância dada ao material e aos momentos que facilmente se reconhecem como mais relacionadas à escolarização. Aqui, as palavras-chave que guiam a análise são: "Cuisenaire e MAB", "fichas e ficheiros", "material MAB" e "minicalculadora". De seguida, e relacionado como este segundo ponto, analiso o significado do trabalho *O espaço organizado como meio didático* em relação à singularidade da forma escolar apresentada. Para este terceiro ponto utilizo a recolha de evidências que identifiquei pela palavra-chave "organização sala".

Faz de conta escolar ou pontes para fora?

A produção de textos para publicar, vender, ou oferecer a outros, no verdadeiro sentido da escrita, atravessa todos os discursos e todo o espólio. A pedagogia institucional tem como marco a proposta de tomar a palavra. Existe uma vontade contínua de proporcionar os meios para que esta palavra seja de facto tomada, escrita e divulgada. Fernand Oury afirmou regularmente em conferências ou em grupos de trabalho que escolheu proporcionar os meios para divulgar a palavra a quem não tinha direito a ela. A este respeito é bom lembrar as palavras de Torres Santomé (2011, p. 10):

> "*A palavra infância é composta pelo prefixo* ***in****, que se refere a privação, e pelo particípio presente* ***fans****, do verbo* for, fari, factos sum*, que significa falar, dizer. De forma que, literalmente, infância significa ausência de fala: aquele que não fala; ou seja, quem não tem nada para dizer e por isso não necessita de falar*".

Libertar a criança do ónus da infância e devolver-lhe a fala, para ela tomar a palavra, para se exprimir, obriga a um contexto, um instrumento e um público. Qualquer técnica barata de reprografia serve de instrumento, desde que o adulto se desfaça dos preceitos 'normalizantes' e 'formatantes' embutidos na forma escolar, criando o contexto. Este adulto, com a capacidade de organizar um grupo de crianças, no seio da instituição que chama a si a educação que se tornou escolar, consegue preparar este mesmo grupo para gerir a produção da sua própria palavra. A cooperativa do ensino laico na França, a pedagogia institucional, o movimento da escola moderna e a pedagogia do oprimido, mostraram formas de o fazer. No âmbito escolar, o público é fácil de encontrar: os correspondentes de outras escolas primeiro, as crianças em geral depois. É o que também se fez na Voz do Operário da Ajuda, abrindo ainda para novos públicos, propondo obras culturais reais, como se advoga no seio do MEM.
Com os primeiros microcomputadores a entrarem na escola em 1985, ainda com fracas possibilidades de edição de texto, existem por isso, até 1991, provas da utilização da imprensa escolar, meio de reprodução introduzido pelo Célestin Freinet, quem, como Oury repetia, não inventou a imprensa, mas adaptou-a para a escola. Em 1993, a turma do Jardim-de-infância ainda dispõe de uma imprensa, com letras de chumbo, de corpo 36, arrumados numa caixa de letras, identificando cada espaço com a letra e o seu espelho (*doc83; 00:04:40*) unicamente utilizada para produzir o material de referência que permite a iniciação à leitura e à escrita na fase da alfabetização. Contudo, a utilização da imprensa obriga a uma organização rigorosa e complexa de equipas de trabalho para compor, imprimir e decompor textos, num ritmo constante, como acontecia na turma do Raul Bento. Este afirma:

> "Não me lembro agora do nome da máquina com a qual púnhamos os caracteres, as letras, mas lembro que nós próprios fazíamos isso, tínhamos que pôr a tinta pelas letras, pôr o papel."

A Judite Pinheiro, porém, lembra-se que se trata bem

> "[d]a imprensa. Nós tínhamos letrinhas para fazer textos, isto lembro-me muito bem porque gostava de passar lá muito tempo."

A exposição na escola que acompanha a brochura *"A nossa escola"* mostra os textos mais pequenos, impressos com a imprensa escolar, limitados a um formato A5 aproximadamente,

enquanto os textos maiores são reproduzidos com o limógrafo.

Entretanto, surge um instrumento novo e como a Milene Neves, a Sheila Castro e a Carla Garcia, a Irene Querido também se lembra onde estava: "Quando entrávamos na sala, era logo à esquerda, o espaço de computador." Ao lembrar-se, a Carla Garcia[78] até estranha um pouco. Pergunta-se se de facto já havia computadores naquela altura e considera que devia ser "super-antigo", mas para a Sheila Castro algo "super fora do comum".

A pintura, num espaço da sala organizado para o efeito, bem como a escultura ou a gravura aparecem como outros meios disponíveis para se exprimir. A Fernanda Queirós refere:

> "Tem piada, que nessa sala, só me lembro, de certeza que nós pintávamos, que eu fazia muito estas coisas. Mas, só me lembro de muita luz, porque é que me lembro de muita luz é que eu não sei."

Estes meios, postos à disposição de todos, eram geridos em conjunto, mediante responsáveis, lembrados por Raul Bento e Jorge Carvalho. Este último refere: "Eu lembro também ter sido responsável pelas pinturas, o almoço, por acaso não me lembro. Mas das pinturas e dos computadores, sim." A gestão partilhada de recursos de comunicação, no sentido lato, virados para dentro e para fora, facilita a interação e a relação pedagógica. Como explica a Clarisse Rosa:

> "falo por mim: tendo um grupo de vinte e oito, se estavam por exemplo três na pintura, e eles geriam e se estavam três na carpintaria que iam lá fora e fazíamos isso em simultâneo, isto libertava-me de algum modo a mim. E tenho ideia disso funcionar bem. Portanto, era muito valorizada, a questão da expressão plástica."

As afirmações são congruentes com outras, como a do Tomás Duarte, que se lembra que "… nós tínhamos tempo para fazer as nossas fichas, ou fazíamos pinturas, ou íamos para o canto da pintura …"

Comunicar para fora e para dentro

Aproximadamente a metade dos entrevistados que ainda trabalharam com a imprensa escolar referem-na. A Carla Brito afirma: "Na imprensa, nós elaborávamos alguns textos feitos por nós, pelo menos [é o que] me lembro."
A Milene Afonso refere, a este respeito:

> "Fazíamos textos, às vezes em conjunto, ou, um de nós escrevia, sobre um determinado tema por exemplo: escrevia no caderno diário, depois acabávamos por ler, ou, enfim, acho que isto variava ligeiramente do momento mas escolhemos alguns textos em conjunto, para fazermos o jornal da escola. Éramos nós que o fazíamos literalmente, enfim não só os textos, mas também a construção, exatamente, na prensa, lembro-me que aquilo era um trabalho desgraçado (risos), mas eu adorava aquilo. Lembro-me de todo o processo, inclusivamente termos que virar, de pôr as letras ao contrário, lembro-me dessas coisinhas todas, de passarmos a tinta, de pormos um papel, de pôr a secar, lembro daquelas coisinhas todas e isto era um trabalho muito divertido. Minucioso, mas era divertido. E da organização que tínhamos que ter para não nos baralharmos com as folhas e não sei quê, tudo muito organizado."

As tintas à base de água ou de óleo eram colocadas nas letras com um rolo duro, depois colocava-se uma folha de papel. Fechava-se a tampa (ou passava-se por cima da folha com um rolo limpo), retirava-se a folha e deixava-se secar. Na turma T3 colocavam-se as folhas numa lista telefónica das páginas amarelas ou penduravam-se os textos numa corda, com molas de roupa, por cima do quadro. Junto da prensa propriamente dita havia caixas de letras, em que as letras eram organizadas em casas identificadas com a letra e o seu espelho, para facilitar a arrumação dos caráteres. Numa fotografia da turma T3, vemos por cima da prensa uma tábua, fixada à parede, com alguns rolos de tinta e uma garrafa de diluente.
Além de serem incluídos nos jornais de turma *"os Catraios"*, os textos eram regularmente expostos no corredor da escola, eventualmente ilustrados:

> "Fizemos mono… tinta … mono *Eu*: Monotipias *Fernanda*: Sim. Sei que é isso, voltei a fazer na faculdade, e agradou-me muito, agradou-me muito, voltar a fazer." (Fernanda Queirós).

O tipo de tinta e o tamanho das letras permitiam também imprimir alguns textos numa espécie de cartão, feito na turma a partir de jornais velhos.
A exposição dos textos levava à exploração do seu conteúdo. Um trabalho sobre barcos, que implicou seis crianças, uma visita coletiva ao museu da marinha, outra à doca de Belém, além da visita de um ecologista à sala para explicar os riscos de poluição provocados por diferentes tipos de barcos, nomeadamente barcos com propulsão nuclear, exibe, na segunda página o texto que originou o trabalho todo:

Um dia fui andar de barco
e vi muitos golfinhos
e quando cheguei
à praia, fui
andar de barco
a pedais.
João.

A Irene Pires testemunha nesse sentido:

> "Lembro-me que havia muita liberdade de escolha. Se as pessoas queriam fazer determinadas atividades na sala de aula, isto era muito motivado, participarmos em pinturas, o jornal da escola, porque éramos nós que montávamos as letrinhas, compúnhamos o texto, pelo menos aquela parte de montar, eu gostava muito."

Da turma da Irene ficou, no espólio, um livro de textos da sala, todos passados no computador. De facto, uma das fotografias dessa turma mostra duas meninas sentadas em frente dum computador Philips NMS8245 MSX2, de 1985, que permitia a impressão de textos, com o programa *MSX Home Office*. A monografia pedagógica dedicada à mesma turma evidencia o trabalho de escrita no mesmo tipo de computador.
As fotografias dos computadores e da informação exposta perto deles apresentam mais instruções referentes ao LOGO do que à escrita de textos. No meio destas, vemos na turma T2 uma folha com:

Para imprimir
1. ligar a impressora

2. mete-se o papel
3. carrega-se "draft"
4. on line
5. imprimeecran – return.

Na mesma turma, na mesma parede, vemos metade de outra instrução, referente aos caráteres acentuados e o c de cedilha.

Só o Francisco Neto[79] é mais explícito no que se refere à escrita de texto no computador:

> "Então, escrever textos, escrever textos a pares, individualmente, (...) Quero dizer, os computadores entraram na segunda classe, na primeira classe não tínhamos computadores, …"

Todavia, em 1991, a turma T6 imprime, na imprensa escolar, os seus textos de uma frase, logo no início do ano escolar, constituindo assim o material necessário para aprender a ler. São frases originais, escolhidas entre todos, nos momentos de "contar e mostrar", de manhã. Constam entre os textos da primeira quinzena de aulas:

> "*Eu fui ao parque de campismo com a Dora. Inês*."
> "*Brinquei com a carroça de Lego que eu fiz. Vítor*."

Mas a imprensa também servia para produzir o prontuário personalizado da turma: listas de palavras com elementos em comum entre elas, a partir das palavras de referência identificadas.

A introdução dos computadores através do projeto Minerva (*doc262*, *doc269*) valorizou muito o trabalho em matemática, principalmente com a programação em LOGO, o que talvez explique alguma hesitação, na prática e na memória, relativamente à produção de textos: "Acho que era para as composições que nós fazíamos. Eu ia sempre fazer essas composições, eu lembro-me de estar lá. Mas já mais para o fim, não me lembro de aquilo estar lá sempre", afirma a Carla Garcia[80]. Contudo, vemos a Carla, numa fotografia de 1990, durante a exposição de lançamento da brochura "*A nossa escola*" a demonstrar o trabalho no computador ao seu pai.
Nesta altura já as turmas dispunham de computadores Amstrad PC1512, com ecrã a cores. Já era possível utilizar tamanhos de letra maiores o que permitiu às crianças produzirem textos que graficamente se assemelhavam mais aos que estavam habituadas a imprimir com a imprensa, mesmo se ainda não era possível colocar o til, substituído por um umlaut ou trema:

Eu fui aos
anos duma amiga
minha que se chama
Maria Joäo
V. 29-1-92
Para o Pascal

Deixou de ser necessário organizar equipas de composição e de arrumação de textos, ganhando tempo para outros projetos. A mesma turma T6, que, a partir do ano letivo 1992-1993 desenvolve trabalho em conjunto com a turma T5 irá produzir mais texto em

computador. Assim podemos ver trabalho a pares, frente a um computador monocromático Philips NMS 9100, mas já com software de edição de texto em ambiente gráfico, sobre MS-DOS. Apoiam-se na procura das letras no teclado e na escrita: "aqui é com A grande" diz a apoiante, ensinando a utilização das teclas para reproduzir letras maiúsculas. Ao lado deste par, outro está a trabalhar num Amstrad PC1512 a cores, com o mesmo ambiente gráfico, enquanto o resto das duas turmas trabalha em outros tarefas assim como as duas professoras.

Entretanto, é importante frisar que a comunicação não ocorre somente através da escrita e para o exterior. As pinturas tinham um lugar de destaque na pequena comunidade, lembrado nas palavras do Vítor Abreu:

> "E lembro-me que naquele, no canto superior direito, havia uma espécie dum corredor, e agora estou a lembrar-me de ver pinturas que nós tínhamos feito lá expostas. Não me lembro se foi numa festa de fim de ano ou se estávamos a fazer alguma atividade."

A expressão plástica está também embutida no trabalho em projetos, e para a Clarisse Rosa isto não acontece por acaso:

> "… havia um grande investimento, mesmo, com a Guida [Faria], com a forma da apresentação de trabalhos, dos álbuns a questão da expressão plástica, que era muito valorizada. Portanto, na altura ainda se fazia muito, o que agora no modelo do Movimento, julgo que não se faz: no momento do trabalho de plano incluíam-se também as atividades de expressão, não é, portanto a parte da pintura e da expressão plástica e do desenho, ou de outros trabalhos que os miúdos quisessem fazer nesse âmbito."

De facto, vários momentos filmados ilustram a total integração das outras expressões sem ser através da escrita, no plano de atividades de cada um, na semana de trabalho. Na própria turma T2 isto é evocado pela monografia pedagógica, que nos apresenta a parede de exposição e algumas crianças a pintar durante um momento de trabalho diversificado. As turmas T5 e T6 dispõem de uma das salas mais pequenas para os *ateliers* de pintura e de carpintaria, onde vemos o Vítor Abreu a tirar umas punaises para fixar uma folha de pintura no expositor na parede, enquanto outros estão a pintar ou a fazer carpintaria. Numa estante, há peças de barro a secar, enquanto há uma série de mesas nas quais estão pinturas.

Os *ateliers* de expressões servem ainda de outra maneira a comunicação com a comunidade educativa: as crianças e os educadores convidam os pais e as mães para virem experimentar com eles algumas técnicas ilustrativas, que talvez não conheçam. Assim, vemos a Melissa Lousada[81] em criança, entre muitas outras crianças, a ensinar a mãe dela como se faz uma monotipia com 'digitinta'.

A pintura, o desenho e várias formas de gravura, como pirogravuras, técnicas de raspagem e monotipias acompanham as produções dos grupos. Os álbuns que relatam as viagens para os correspondentes, bem como os que contam os acantonamentos e acampamentos são ilustrados. Entre a correspondência, encontrei desenhos explicativos para projetos em curso, legendados em duas línguas. Um deles representa um universo fantástico, com o sol, a terra, nuvens, planetas, estrelas, um cometa, Portugal, Bélgica e a ilha da Catarina. Depois de ver a

peça *Sopa e coisas selvagens*, a turma T6, no seu primeiro ano de escolaridade, faz um reconto desenhado da história de Max e os maxí-monstros[82], como a história do Maurice Sendak ficou conhecida.
Os encontros com correspondentes e as exposições dos acampamentos revelam muitas pinturas, maquetas e objetos em barro que ajudam a contar a história do acampamento. Alguns jornais de turma ou de escola são ilustrados recorrendo a diferentes técnicas.

O material também tem uma função decorativa. As paredes das várias salas apresentam muitas vezes conjuntos de pinturas como se fossem mini-exposições. Entre as fotografias analisadas, vinte (6%) apresentam pinturas ou crianças a pintar, seis dos documentos filmados incluem mostras de pinturas ou momentos de trabalho diversificado, abrangendo a pintura ou o desenho. A título de exemplo, numa das fotografias da turma T2 há um conjunto muito colorido, constituído por uma paisagem grande, duas pinturas de barcos, um pássaro e mais duas paisagens, por baixo de um enorme boneco de trapos, com cabeça em pasta de papel pintada e um friso com "Escola Voz do Operário" por baixo dos braços abertos. Uma outra, da mesma turma, mostra um dos cantos da sala, onde se instalou um mini *atelier* de pintura: Duas placas expositoras fixadas na parede, servem de cavalete, dando espaço para duas ou três folhas de pintura e para duas pessoas pintarem em simultâneo.

O computador e o investimento na programação LOGO

O computador e a programação LOGO deixaram muitas recordações. O Francisco Neto e o Jorge Carvalho associam todo o trabalho ao projeto Minerva e este último refere como tudo começou:

> "Eu julgo que era o "projeto Minerva" e nós começámos a utilizar uma linguagem, já não me recordo se era uma linguagem Basic, era uma linguagem muito simples, era uma coisa muito acessível, e nós tínhamos uns computadores. Inicialmente, não sei quais eram, mas depois mudámos para uns Amstrad. Eu tenho presente os Amstrad. O que nós fazíamos, no computador, já não me recordo bem. Já não me recordo bem em que consistia propriamente a programação… tenho ideia de um, de uns desenhos esquemáticos, portanto em grelha, tenho a ideia de umas grelhas, mas não me recordo muito de … sei que havia uns códigos para entrar, mas já não tenho mais presente… já não me lembro."

O Jorge Carvalho era, nos primeiros dois anos, aluno da Margarida Faria. É pela mão dela que A Voz do Operário da Ajuda entra na era de "computadores na escola", em 1985, através de uma parceria com o polo do projeto MINERVA sediado na faculdade de ciências (DEFCUL)[83]. Orientada pela equipa de João Pedro da Ponte, a escola irá explorar, com o apoio de João Filipe Matos, Eduardo Veloso e, mais tarde, Fernando Nunes as potencialidades da programação LOGO em sucessivas versões: o LOGO para microcomputadores, o LOGO MSX, o LOGO Writer e uma variante deste, o Lego-LOGO.
Com a comercialização do WinLogo© e mais tarde do SuperLogo©, correndo em ambiente Windows©, as variantes anteriores e não compatíveis entraram em desuso. No universo de entrevistados da Voz do Operário da Ajuda, quem fala dos computadores, fala mais do LOGO do que da escrita de textos: nove dos vinte e um ex-alunos referem-no, todos, como exceção de um, das turmas antes de 1992. De facto, depois de terminar o projeto MINERVA, o LOGO

só foi esporadicamente utilizado, também na Voz do Operário da Ajuda. Mas entre 1985 e 1992, a equipa de professores da Voz do Operário da Ajuda era frequentemente solicitada, junto com outras escolas ligadas ao DEFCUL, para apresentar trabalhos ou para mini-cursos de formação em LOGO, sobre um instrumento que era apontado como revolucionando a relação pedagógica, algo de que sempre exprimimos as nossas dúvidas (Faria e Paulus, 1990). O Francisco Neto confirma que quando "foram introduzidos os computadores, falava-se muito disso, do "minerva" e da tartaruga logo, (…) dávamos ordens à tartaruga, para frente, para trás, PT, PF, e a tartaruga ia desenhando". No espólio de documentos encontrei notas de projeto tais como:

–esboço da programação do jogo da macaca em Logo;
–projeto de animação em Logo *"Era uma vez um coelho"*;
–esboço de projeto de labirinto para a tartaruga;
–projeto de azulejos em Logo;
–projeto dos crocodilos, em álbum;
–projeto barco de piratas;
–projeto de animação em Logo *"Era uma vez um papagaio"*;
–projeto Logo com mensagens (olá tartaruga);
–projeto Logo com variáveis (interação) – página "arranque".

Encontrei igualmente material de apoio como por exemplo:

–uma parede de cábulas na turma T2, não só com as já referidas informações para imprimir textos, como também com as "primitivas" LOGO e com propostas de projeto;
–cábula Logo: a tartaruga imprime o resultado das operações;
–o teclado Logowriter em MS DOS.

O Vítor Abreu[84] associa os computadores ao LOGO quando afirma:

> "Lembro-me de aprendermos a trabalhar no computador, com este programa que tu tinhas, que já não me lembro qual era. Lembro-me muito bem de brincarmos com aquele jogo do LOGO, da tartaruga, em que tínhamos que trabalhar através de códigos. Isto até me tenho lembrado recentemente, porque como estou a trabalhar na área do design digital, e trabalho com muitos programadores, lembro-me que aquilo é um princípio muito básico daquilo que muito deles hoje em dia fazem."

Da tartaruga LOGO de que a Irene Querido e a Carla Brito[85] se lembram, diz a última: "era o guia, com quem fazia, eu com as teclas, fazia a tartaruga andar para frente, para direita ou para a esquerda, e dava [ordens], ela desenhava determinadas linhas". Este guia estava já presente entre as crianças do grupo de pré-escolar. Numa fotografia de 1990, quatro crianças e a educadora observam o ecrã do computador. Na mesa, ao lado do computador, encontram-se alguns instrumentos de apoio, entre outros uma pequena cartolina com uma tartaruga desenhada, que, colocando-a na mesma posição como a tartaruga no ecrã, facilita perceber para onde virar e quantos graus para obter a rotação desejada, no processo de programação.

Para a turma T3, o trabalho com o Lego-LOGO foi um marco. O Raul Bento afirma:

> "Lembro-me das nossas experiências no computador. Lembro-me de nós, de nós fazermos, qualquer coisa com … bem… hmm, o mais perto que encontro daquilo é

aqueles Legos, os *technics*, e lembro-me que fizemos algumas experiências com isto através do computador. Não se pode chamar programação, penso eu, mas nós conseguíamos controlar o objeto que criávamos através do computador."

O Diogo Garcia, que aparece em várias fotografias e num dos documentos filmados a construir objetos em Lego, afirma:

"Basicamente o que me lembro do computador, eu gostava daquilo, depois em casa, também tinha os legos, então lembro-me, que achava piada porque tinha os legos, depois o computador controlava lá o lego, e achava aquilo mesmo muito giro."

Foi esta turma que desenvolveu o projeto longo, já referido, em que se procurou perceber o que influencia a velocidade de um objeto com rodas num plano inclinado. Explorou também o conceito de variáveis na programação, tendo simulado um programa que estava a montar, em que o objetivo era levar a tartaruga a "falsificar" aleatoriamente um saco de moedas entre nove sacos aparentemente iguais, para depois dar a oportunidade a um jogador de identificar o saco, dispondo de três pesagens.
O Vítor Abreu acrescenta:

"E em relação ao jogo da tartaruga, lembro-me também que tínhamos de fazer certos objetos, se não me engano, lembro-me que podíamos fazer um carro, …".

O Tomás Duarte[86] tem memórias parecidas: "passávamos horas a construir e a programar a fazer desenhos e fazer animações mesmo […] era quase programar uma animação, lembro-me o ter feito. Perfeitamente, … e os legos! … e depois dava para introduzirmos determinadas ordens, este programa era espetacular." Da turma dele existem fotografias de 1991 nas quais observamos a construção de objetos em Lego, conectados ao computador. Há uma parede bem organizada, que refere ordens mais complexas para a tartaruga, como as que fixam posições no ecrã e alteram a forma, uma explicitação do eixo cartesiano, associada à ordem *fixapos*, uma vez que o ponto central no ecrã tem as coordenadas [0,0].

A Milene Neves teve uma experiência muito particular com os computadores e a tartaruga do LOGO, relatando:

"Lembro-me de aquilo que eu mais gostava, que era o desenho, e de desenhar no computador, essa, foi uma maneira como eu percebi que era preciso fazer contas, de menos, de vezes, de… isso foi muito engraçado, e conto essa história a toda a gente. *Eu*: Espera aí. Portanto aprendeste com os desenhos no computador que tinhas que fazer contas? *Milene*: Ehu (Sim). Sim, eu descobri as contas, foi uma necessidade que eu tive, e foi para poder desenhar, foi muito motivador para mim, não foi… ***Eu*:** E como eram estes desenhos no computador? Lembras-te? ***Milene*:** Lembro-me. Nós tínhamos uma, havia uma tartaruga, que tinha que andar para frente, para trás, e acho, para o lado, e à medida que ia andando ia fazendo uma linha, com vários 'pixéis'. E depois, eu lembro-me vagamente dos comandos. Pronto, o J. deve-se lembrar melhor do que eu (risos). Não me lembro bem dos comandos. Era VD, não sei quê, Esquerda, Direita, assim… Eu lembro-me que eu estava a fazer um desenho do Adamastor. A propósito de um trabalho sobre os descobrimentos, e nós tínhamos que fazer não sei se era a cabeça, se era a língua de fora, se calhar já estou a

baralhar tudo. Se calhar, não foi a partir daí, se calhar foi depois de descobrir que eu consegui fazer o Adamastor, já não sei. Eu lembro-me de desenhar o Adamastor. E o J. ... e depois começámos, eram mais eu e o J.e que estávamos nisso, a perguntar como é que fazíamos um círculo. E para fazermos um círculo … eu já não me lembro o que tínhamos que fazer (risos). Mas eu sei que foram semanas pelo menos foi o que me lembro. Foi muito intensa a discussão: 'como é que nós vamos chegar a um círculo?'. E era preciso fazer qualquer coisa muito complicada que não me lembro o que era (risos). E nós aí chegamos a uma conclusão e saiu. Eu acho que foi uma conta de multiplicar, foi assim um fenómeno, na sala.[87] Claro que foi o J. que descobriu (risos).”

A integração do computador e da programação LOGO não foi tão fácil como de instrumentos menos tecnológicas, sobretudo no início, quando as próprias máquinas e instruções não eram sempre muito intuitivas. A Clarisse Rosa recorda:

> “criava[-me] ali alguma perturbação ao nível da organização do trabalho porque era com aquele programa das tartarugas, como é que se chamava?, o LOGO, com o qual eu embirrava e nunca me entendi muito bem porque achava que... havia muitas quebras que tinha que resolver, não é, e depois eu não sabendo resolver, tinha que interromper muitas vezes o trabalho. Portanto, havia miúdos que adoravam fazer aquilo mas depois havia ali problemas e não conseguiam avançar, como era o caso do J. C. por exemplo, que gostava imenso de trabalhar com o LOGO, e depois tinha que interromper muitas vezes o trabalho de apoio que estava a fazer a outros alunos e isto acabava por me causar alguma perturbação na organização e acho que nunca tirei daí muito proveito por causa disso, …”

De facto, mesmo se muitos dos projetos que se mostram em fotografia ou em vídeo, evidenciam situações de trabalho das crianças, também é muito claro que muito trabalho passa pela explicação e demonstração do professor, em que as crianças participam mais como ouvinte, do que como interveniente ativo.

Meios didáticos que têm que ser geridos em coletivo, obrigam a uma certa regulação. O medo para cair numa excessiva burocracia é real. A Dora Agostinho afirma que, tendo muitas vezes alguma relutância a uma burocracia interna demasiada formal, o registo “do computador, era um daqueles que não podia falhar, este, havia mesmo a necessidade de o ter, porque – se calhar isso hoje em dia isso não se sente tanto porque toda a gente tem computador em casa – mas nessa altura, só se podia mexer basicamente na escola, porque em casa praticamente não havia …”

Há, por fim, alguns relatos de projetos com as crianças e referências a alguns artigos publicados no âmbito do projeto MINVERVA, tais como “*Le Jeu de João*”, escrito para o site da École des Bruyère, do qual o original se parece ter perdido devido a uma falha de servidor. Fazem parte também deste conjunto, o artigo “*O lego-logo e a construção de conceitos matemáticos”*, escrito com Fernando Nunes[88] para as atas do encontro Minerva de Bragança, em 1992 e as notas para uma comunicação para o encontro do CEFEPE “*Aprender aprendendo*”. Para os adultos, tratou-se, como para as crianças, de facto, de uma situação muito genuína de aprender, aprendendo. Para todos foi o primeiro contacto com informática

em ambiente educativo, para todos, com exceção de duas pessoas, era o primeiro contacto com computadores. Como o diz Clarisse Rosa: "foi com este grupo que comecei a trabalhar com o computador". Era uma parceria na aprendizagem, entre adultos e crianças, em que o saber do professor não está imediatamente ligado ao objeto em estudo.

Instrução e treino...

São poucas as referências aos materiais de apoio utilizados e todos servem para conceptualizações matemáticas. A leitura e a escrita desenvolvem-se a partir das vivências de cada um, recorrendo a meios de replicação para divulgar e ao mesmo tempo produzir o material necessário para a aprendizagem. O estudo do meio, incluindo o trabalho experimental, faz-se a partir de provocações e discussões que engendram projetos de trabalho. A matemática porém, mesmo baseada em problemas, requer, aparentemente, instrumentos e momentos próprios para desenvolver as competências necessárias. É a primeira questão aqui, em *Instruir ou conceptualizar?*. Entretanto, os discursos são claros e acompanham os documentos. Existe a necessidade de treinar habilidades adquiridas, nalgumas situações. E neste contexto, o que significa o trabalho autónomo? Juntei a informação que me foi dada em *Aspetos do trabalho referente ao treino*.

Instruir ou conceptualizar?

Só das turmas com quem eu trabalhei existem registos da utilização das réguas de Georges Cuisenaire[89]. Nos primeiros cadernos da turma T6 aparecem alguns registos relativos à apropriação das réguas e dos valores que representam. Aparece também a representação dos chamados tapetes de adição. Esta representação é coincidente com as representações da decomposição em pares de números de todos os números até dez, visualizados em cartazes que estavam fixados nas paredes da sala, servindo de informação de apoio para o trabalho individual.
O Ricardo Azevedo lembra-se "das réguas", o Diogo Garcia recorda: "lembro-me que pelo menos [...] que havia lá aquelas coisinhas de madeira".

A minicalculadora de Papy, na sua versão para a base decimal está relacionada com as réguas Cuisenaire. Porém, na Voz do Operário, da Ajuda ela é, na maior parte das turmas, utilizada de forma isolada. O Tomás Duarte e a Milene Afonso referem-na. A Milene consegue dar uma descrição bastante boa deste instrumento didático que facilita a preparação do cálculo aritmético recorrendo aos algoritmos básicos:

> "era uma forma, para nós fazermos cálculos, não consigo dizer muito mais do que isso, ou seja, aquilo tinha, era um quadrado, com quatro quadrados, basicamente era isso. Cada quadrado tinha a sua cor, e nós utilizávamos por exemplo... para a unidade, depois era (visualiza), era 1, o 2, o 5 e o 10, e depois haveria um outro quadrado, ao lado, que seria o 10, o 20 o 50 e o 100, ou seja, a lógica seria que nós, com as pecinhas que tínhamos, conseguíssemos fazer os cálculos.
> Não tenho a certeza absolutamente que era assim a regra, mas sei que, ou seja, nós tínhamos que fazer um determinado número, nós conseguíamos fazer com pecinhas, elas explicavam em quadrados enormes, de íman, é que nós tínhamos ímanes, para depois fazermos esse exercício, eu lembro-me que foi, na altura foi a Guida, e a

Maria João, sobretudo a Guida, que nos ensinou, enfim, a trabalhar com isso."

De facto, as quatro placas quadradas em que consiste o instrumento (unidades, dezenas, centenas e milhares) são, cada uma, divididas em quatro quadrados, sempre com as mesmas cores: branco e vermelho em baixo, roxo e castanho em cima, fazendo assim a equivalência com as cores da réguas Cuisenaire 1, 2, 4 e 8. Os quadrados representam estes valores, e a combinação delas, em cálculo binário, permite a visualização de todos os números de um até dez por combinação entre estes quatro números base. Colocar uma conta num dos quadrados significa que o valor subjacente está em uso. Duas contas num quadrado equivalem uma conta no quadrado com o valor mais elevado, logo a seguir. Chegando ao valor dez (castanho + vermelho), salta-se para a próxima placa. Da turma T6 existem cartazes que explicitam a utilização da minicalculadora. Um documento filmado em 1994, mostra a Margarida Faria, fazendo exercícios na minicalculadora, com metade de uma turma, enquanto a professora da turma trabalha com a outra metade.

Os multi-based arrhythmic blocks (MAB) tinham um uso frequente nas diferentes turmas da Voz do Operário da Ajuda. Aparecem numa discussão de um problema que envolve procurar dezenas inteiras, facilitando contagens de dez em dez. A versatilidade do material ajudava no raciocínio. Irene Pires refere:

> "Lembro-me que [n]as atividades, por exemplo de matemática, muitas vezes, nós utilizávamos materiais, que nos permitiam ajudar a pensar; [lembro-me d]as formas, uns cubos que a gente montávamos, para contar as décimas, por exemplo, e que eu dei-me bem com este sistema..."

Os blocos, as réguas e as placas estavam guardados em caixas de madeira e eram de livre exploração para as crianças do pré-escolar. A partir do primeiro ano, eram utilizados em momentos coletivos e mais tarde, em momentos individuais, como apoio ao cálculo. Os momentos de instrução não são relatados nos depoimentos, nem estão muito evidenciados no espólio documental. Percebe-se alguma explicação e instrução acerca do uso do material e, através dos ficheiros de cálculo, apercebemo-nos que existem sugestões de trabalho que recorrem a estes materiais para conceptualizar a lógica decimal posicional na utilização dos algoritmos mas também na conceptualização da equação e do número racional.

Aspetos do trabalho referente ao treino

A escola da Voz do Operário da Ajuda tem as caraterísticas de um espaço que permite trabalho com sentido, baseado na partilha de ideias, na apresentação de projetos e, como veremos no segundo ponto deste capítulo, numa forma singular de organizar o poder, própria da Pedagogia Institucional e das propostas do MEM, dentro da sala de aula e dentro da escola. Veremos, no terceiro ponto deste capítulo, mais em pormenor a ligação que se estabelece com o saber. Se, em muitos aspetos, a escola se apresenta como o que descrevi de espaço-tempo cultural interativo[90], também apresenta rotinas de treino individual imposto. Este treino ocupa parte do tempo de cada um e obriga todos a percorrer um determinado percurso instrutivo, avaliando de forma continuada o percurso já feito. Para algumas turmas da Voz do Operário da Ajuda este treino assenta sobretudo em exercícios organizados em ficheiro, e, no caso das turmas para as quais fui responsável, no conjunto de cinturões de

competência já referido. O Diogo Garcia conta a este respeito:

> "Lembro-me de ti, lembro-me da maneira como aprendíamos as coisas, aquela coisinha da corzinhas, do quadro,.."

Continua, dizendo:

> "Acho que eras tu, tinhas preparado aquilo tudo e depois pronto, a partir daí cada pessoa podia tentar, ou não, porque dependia da pessoa, fazer, para chegar mais longe, aqui, naquela tabela.
> Eu lembro-me, pronto, comecei pelo, isto lembro-me bem, comecei na ortografia, e fiz até ao preto, até ao fim. Depois, não me lembro, penso que passei para a matemática, e não sei se foi ao preto em tudo, mas lembro me de estar a fazer e de estar a fazer as coisas."

Conclui o raciocínio, afirmando:

> "Falo no preto, porque preto era o fim. Ou seja, quando uma pessoa era preta, era o fim. Era tipo os cinturões do karaté, branco, amarelo, e por ai fora. Por isso que deu para chegar a preto, está ali e está feito."

Para outras turmas, o treino podia passar por uma mistura entre fichas elaboradas e organizadas em função da turma e propostas de um ou outro manual adotado. Aí, a progressão era menos visível, até ao momento em que foram introduzidos instrumentos de verificação de progresso, baseados no currículo prescrito. Estes instrumentos correspondem na sua essência à apresentação do currículo prescrito em linguagem acessível para crianças, em combinação com uma lista de verificação de tarefas e assuntos tratados. Contudo, as turmas de primeiro ano treinam sempre a leitura e a escrita a partir dos seus próprios textos e das suas próprias histórias, sistematizando as regras de leitura e de escrita a partir da comparação e da análise do acervo que em conjunto constroem.

As fichas de treino, "imensas fichas", segundo a Selma Belo, estavam na maioria das turmas organizadas em ficheiros, pendurados na parede, ou como explica o Diogo Garcia: "havia lá aquelas coisinhas de madeira, com aquelas fichas todas," ou colocados em mesas de trabalho. O treino passa portanto essencialmente por fichas de trabalho. A Irene Querido e o Raul Bento confirmam o sistema de avaliação existente na turma T3.

A Clarisse Rosa confirme que se trata de "… treino dos algoritmos, que passava muito pelo plano e pelo ficheiro, portanto cada um [trabalhava sozinho], a não ser quando precisava explicitar alguma coisa, é essa a ideia que tenho...".
As cores, afirma Irene Pires, também as havia na turma T2, tal como as fichas, que o Jorge Carvalho descreve como "cartões plastificados", e que tinham determinados níveis. A Milene Neves confirma e acrescenta que não se lembra de fichas para o estudo do meio. A Irene Querido conclui "já na altura, [havia] como começou hoje, um ensino diversificado, (risos)."
Entretanto a Carla Brito junta outro elemento. Havia na sala:

> "prateleiras, mas não eram horizontais, eram assim inclinadas, com fichas. Tinham soluções atrás."

As fichas eram portanto na sua maioria autocorretivas. A Sheila Castro lembra-se como se

passava de um grupo de fichas para outro:

> "íamos fazendo fichas, e quando achávamos que estávamos preparados havia uma ficha de teste. Esta ficha de teste, se não estou em erro, tu acompanhavas, era mais uma análise, (…) depois tu vias a ficha de teste e dizias se estávamos ou não preparados para avançar para a próxima cor."

Quem trabalhou com a Julieta Lopes também se lembra do trabalho de fichas. O Tomás Duarte fala de "querer mostrar serviço" e que "… decidíamos o nível de dificuldade das fichas às quais nos propúnhamos." A Carla Garcia partilha esta memória. Tinha as fichas que

> "estavam coladas na parede, e tinha as mesas onde tinha as fichas. Tinha as fichas que nós fazíamos, e tinha as nossas próprias fichas [os planos de trabalho]. Ah, isto já não sei, se nós as levávamos para casa, ou se estavam ali. Lembro-me de ir lá buscar a minha ou a outra, isto agora já não sei."

A Milene Afonso lembra-se das fichas de trabalho mas "não me lembro propriamente de aulas, ou seja, não tenho uma memória estruturada, de como é que decorriam as aulas, ou de matemática, sobretudo de matemática, português tenho uma ideia vaga", enquanto a Carla Garcia explica que "os alunos iam lá buscar, quando não tínhamos as aulas," e que se lembra que "de manhã era mais as aulas, e pronto, íamos para o recreio e tal, depois do almoço, era assim…"
A Carla Gouveia, da turma T7 lembra-se do mesmo ritual: "… tinha as fichas de português, as fichas de matemática, tínhamos tudo dividido, a tarde, de manhã era quando era as aulas, não era, eu acho que era."

A Selma Belo acrescenta dois elementos. Afirma que na turma dela "não tenho registo de termos o tradicional livro" e constata ainda:

> "fazíamos experiências, tínhamos umas fichas, em que levávamos a indicação de como se fazia a experiência. É evidente, tinha que ser controlado por alguém, que tinham os passos todos, mas tínhamos que ser nós a pôr em prática. Lembro-me disso e lembro-me de uma em concreto, foi uma que foi feita com uma vela e sumo de limão, esta foi eu que a fiz, ainda me lembro. Eu gostava muito do cantinho das experiências."

O trabalho baseado em ficheiros assegurava o que os professores consideravam que tinha que ser mesmo treinado e a codificação com cores era simples. Não existia a obrigatoriedade de percorrer todas as fichas, existia a obrigatoriedade de alcançar um certo cinturão de competência para a adição, a subtração, a divisão e a multiplicação, a ortografia e a gramática. O cinturão indica uma competência desenvolvida, pelo que os cinturões nunca são retirados. Diretamente derivado das propostas da pedagogia institucional, nas turmas T2 e T3 outras competências, como a resolução de problemas, a escrita e a leitura estavam descritas e todos, a cada momento, podiam propor-se para um novo cinturão. A informação estava sintetizada no quadro de cores, referido pelo Diogo Garcia.

A Clarisse Rosa refere que "tinha sempre que gerir alguns conflitos mesmo nesses momentos de [trabalho] … em que supostamente deveriam estar a estudar e de fazer o treino de algumas coisas". Alguns desses conflitos passam pela própria gestão do plano de trabalho e

pelo tipo de obrigatoriedade que existe. Para a Julieta Lopes, às vezes era complicado. Pessoalmente considera que havia meninos que exageravam:

> "eram os papa-fichas, faziam uma quantidade de fichas por ali fora... e isto levou ... Eu não tinha um plano mínimo, não, tinha um máximo..., havia meninos que exageravam, e depois em prejuízo de outras coisas, que eram as coisas giras, as artes, não é."

Por outro lado, em determinados momentos foi necessário organizar alguma obrigatoriedade com o ficheiro, mesmo se a professora não se sentia muito satisfeita com o facto que se esqueciam que: "Para além da chatice das fichas, que eles tinham que obrigatoriamente fazer no plano, tinham as outras atividades". Explica que se teve que discutir muitas vezes:

> "chegou a haver trabalho obrigatório, individual, portanto, cada menino tinha mesmo que cumprir uma determinada coisa (...) por influência de não sei que, acharam que o que era importante eram as fichas. Portanto havia muitas vezes a discussão do que que se devia fazer e o que não se devia fazer."

O espaço organizado como meio didático

Identifico como espaço-tempo cultural interativo, ou seja, como um espaço em que é acolhido cada um com o seu saber disponibilizado, utilizando-o como base de partida para projetos de trabalho individuais e coletivos e para novas aprendizagens de todos, o "chantier", o estaleiro, que se esboçou. A própria organização do espaço, o lugar das ferramentas que todos utilizam, a disposição das áreas de trabalho e a fácil disponibilidade do material para todos, fazem assim parte de um cenário pedagógico e didático.

A disposição da sala de 1º ciclo era congruente com a disposição da sala do jardim-de-infância, como conta Francisco Neto[91], que refere os anos todos passados na Voz do Operário da Ajuda:

> "Estive lá durante quatro anos e no jardim-de-infância. A minha educadora era a Ana Oliveira. Lembro-me de irmos avançando em termos da nossa organização, de nos apoderarmos também da organização do espaço, dos materiais, que nós já tínhamos alguma ação neste sentido [...]. Ou seja, estou a dizer isso porque não senti diferença, não senti um choque, não senti um salto, quando passei do jardim-de-infância para o primeiro ciclo, para a primeira como na altura se chamava, porque lembro-me de haver esta coerência do jardim-de-infância para o primeiro ciclo."

Dando uma rápida volta às diferentes salas apresentadas em fotografia e em documentos filmados, conseguimos perceber que a organização do espaço é intencional, pensada pelo adulto como um meio didático, permitindo que as crianças aprendam e conceptualizam-no-ato, como o demonstraram Glaeser (1999) e Vergnaud (1996), especificamente para a matemática através da didática experimental.

Áreas de trabalho específicas

O cenário facilita ou dificulta a autonomia dos alunos, a possibilidade de trabalhar em vários projetos ao mesmo tempo, a forma como se planifica e avalia. A turma T2, por exemplo, apresenta áreas definidas de trabalho, com os materiais organizados em função de cada área.

Observa-se uma zona para os computadores, com dois postos de trabalho, as instruções necessárias para a sua utilização, os projetos LOGO em curso, na parede e um espaço ao lado que permite a arrumação de alguns documentos. Existe uma outra zona para a pintura, onde o material para pintar está à mão, e as paredes são organizadas para que duas pessoas possam trabalhar. Dispõe ainda de uma zona que concentra os ficheiros com propostas de trabalho e os respetivos registos de trabalho realizado na parede. Numa das fotografias vislumbra-se uma biblioteca de turma. A sala dispõe de um espaço central com mesas de trabalho para pequenos grupos. O espaço é reorganizado para o momento de avaliação e planificação, a reunião de conselho referida como "assembleia": liberta das mesas, arrumadas a um canto, é possível formar um grande círculo entre crianças e adultos, umas trinta pessoas ao todo.

A monografia pedagógica filmada na turma T2 documenta o cenário pedagógico específico que vai ao encontro da proposta de trabalho da Voz do Operário da Ajuda. Com uma volta rápida da câmara, observamos dois rapazes no espaço de leitura, uma rapariga na área de pintura, algumas crianças num dos grupos de trabalho, registando o que fizeram, para a posterior avaliação e um rapaz que liga um computador na respetiva área, para imprimir um texto. Um novo ângulo da sala toda, mostra as mesas agrupadas em pequenos espaços de trabalho para 4 ou 5 pessoas. Um último close-up mostra novamente o espaço dos computadores e uma das bancadas com ficheiros, onde alguém vem buscar uma proposta de trabalho. Esta filmagem ilustra bem as memórias respetivamente do Jorge Carvalho e da Milene Neves:

- "A sala. Tinha um cantinho da pintura, quando se entrava, penso que do lado direito, a imprensa (...). E depois havia as mesas, e um quadro, do lado esquerdo penso, era onde eram as aulas de matemática e português, penso, e depois tínhamos autonomia."
- "Lembro-me do sítio onde estavam as fichas, que eram as fichas de matemática, de português, de estudo do meio ou meio físico, não sei se há, lembro-me do cantinho da leitura (voz de reconhecimento repentino), e eu lia quase sempre o mesmo livro (risos). Depois, lembro-me do sítio onde estavam os computadores, e pronto, havia, lembro-me da sala estar organizada com mesas redondas, portanto nós trabalhávamos, não ficávamos sempre no mesmo lugar, variávamos, sempre conforme aquilo que estávamos a fazer."

A turma T3 apresenta áreas muito claramente definidas. No 3º ano de escolaridade, observa-se um espaço central com um retângulo de mesas, em torno das quais as crianças estão sentadas, junto como o professor. Uma das paredes tem ficheiros de madeira como propostas de trabalho. Existe material de apoio em cima ou em baixo dos ficheiros, nas prateleiras. Numa parte de uma parede, num dos quatro cantos da sala, observam-se duas caixas de letras, uma imprensa escolar e uma pequena mesa de composição. No canto oposto existe um pequeno espaço de pintura, onde as folhas podem ser afixadas à parede. Num terceiro canto de sala, dois pequenos armários contém os livros de uma minibiblioteca de sala. As fotografias revelam paredes de sala com muita informação relacionada com a vida e o trabalho do grupo como veremos mais à frente[92]. As imagens mostram um momento que podemos identificar como de "*Contar e Mostrar*", onde o Tomás Prata apresenta aos seus colegas uma construção em madeira da sua autoria. Enquanto a sala utilizada naquele ano

não permitia a criação de zonas de trabalho a não ser nos quatro cantos da sala, por ter só 18 m2, a do 4º ano permitia um cenário muito mais rico. O Raul Bento pensa: "… tínhamos uma pequena biblioteca também… (pausa)", para depois afirmar:

> "Lembro-me que tínhamos um canto para as pinturas, com várias tintas, e um balcão, não sei. A disposição das cadeiras, isso não me lembro bem. Mas… espera… tenho a ideia que era em ilhas, não era?"

Esta organização em ilhas verifica-se de facto na sala do 4º ano da turma T3. Desta sala, a Sheila Castro diz:

> "Acho, a nossa era única, era um bocado um lugar mágico, que às tantas, nós tínhamos plena noção de que estávamos na escola, que estávamos a ter uma aula, e estarmos a aprender, mas ao mesmo tempo havia um lado lúdico, e portanto aprender era divertido."

Existem dois documentos filmados da sala utilizada pela turma neste ano. No primeiro, e durante a já referida visita das crianças do jardim-de-infância com a sua educadora para ler uma história que inventaram, a câmara mostra a sala. Do lado direito da porta (no meio de uma parede), observam-se quatro ficheiros de madeira, sobrepostos, com 7 divisores, cada um com séries de fichas. Do lado esquerdo, na parede perpendicular à parede da porta, algumas prateleiras e caixas de arrumação, e ao lado uma das ilhas de que o Raul Bento fala. Em frente, outra ilha. Cada um dos espaços, com 3 a 4 lugares. Quando a câmara vira para a direita, apresenta mais duas pequenas ilhas, e um biombo de cordas, entre chão e teto, que delimitava o espaço e ao mesmo tempo servia de tear. Por trás do biombo, mais duas ilhas de 2 ou 3 lugares, e mais um quadro, a tapar uma porta de comunicação com a sala ao lado. Este quadro passou para a parede oposta, no segundo documento filmado, na mesma turma e sala. A porta de ligação foi recuperada, permitindo a circulação entre as duas turmas. Como se vê neste ano e até ao ano de 1993, a porta de comunicação ficou aberta. Em 1994, o quadro volta a tapar a porta, embora as turmas T5 e T6 utilizem os dois espaços contíguos.
Voltando para a turma T3, no ano 1990, observamos do lado esquerdo da porta de entrada, frente à janela virada para o pátio frente à escola, uma mesa com duas caixas de arrumação de letras de imprensa e uma mesa com a prensa escolar. Pendurada na parede, uma caixa de cartão enorme, com a etiqueta "correspondência interescolar". Entre a porta de comunicação interna e a parede ao lado da porta de entrada, vê se outro biombo de cordas, servindo de placar: há vários papéis pendurados nas cordas, com molas. Do outro lado da porta de comunicação existe uma bancada com caixas de arrumação de pequeno material e umas caixas com textos, junto ao espaço de leitura, com uma minibiblioteca, por baixo de uma das janelas que dão para a rua. Entre as duas janelas, um armário divide o espaço. Contra as costas do armário há uma pequena bancada com o material necessário para fazer pequenas experiências. Vemos uma das crianças da turma escolher uma ficha de trabalho e juntar os materiais que precisa para realizar a experiência. A Selma Belo afirma a este respeito:

> "voltando à estrutura da sala, [...], tínhamos uma coisa que achava muito giro que era o cantinho das experiências, devem falar dele com certeza, que nos punha, lá está, a pensar, a tentar chegar a inventar. Puxava por nós, …"

O espaço tem uma bancada e umas prateleiras com materiais em caixas e latas. Numa das

ilhas em frente, há quem está a preparar uma construção em lego, para o trabalho com o computador. Frente a outra janela, mais uma ilha com lugar para 4 pessoas. A organização de espaço em ilhas de trabalho faz lembrar a Sheila Castro que não havia lugares fixos na sala:

> "Não, acho que não tínhamos. Acho que chegávamos e que sentávamos onde houvesse lugar, era... a gestão era fácil. Não havia muitos conflitos."

Encostado ao armário, como em outras partes da sala, observam-se uns caixotes de madeira, pintados de amarelo, com etiquetas. Cada criança dispunha de metade de um destes caixotes, para arrumar o material do trabalho em curso. Ao lado do armário, no vau da janela, vemos duas violas. O Diogo Garcia testemunha:

> "lembro-me também de tocar na tua guitarra, foi mais ou menos entre aí e tocar com os meus irmãos, que comecei a tocar um instrumento e ter interesse em tocar uma guitarra, e pronto, hoje sou músico...", continuando "lembro-me que havia uns sofás, e coisas do género, lembro-me de ir para aí e tocar guitarra."

Esta área tinha ainda outra funcionalidade, como se lembra a Irene Querido: "não sei o que havia na outra janela, uma das janelas era a parte do teatro, a outra não me lembro. Sei que havia duas!" Um pano enrolado, com uma abertura, permitia transformar esta área num espaço de bastidores para teatro de fantoches.
A observação da sala da turma correspondente, visitada no ano anterior terá certamente dado algumas pistas para a reorganização do espaço, tornando-o mais funcional quando se rompe com a lógica transmissiva na forma escolar de aprendizagem e escolarização.

Concluindo com as palavras da Sheila Castro:

> "Portanto, as coisas estavam organizadas por cantinhos, e era tudo muito acolhedor. E ia havendo sempre surpresas, quero dizer, havia sempre coisas novas a acontecer. E eu acho que isso tornou o ano muito interessante..."

Algumas fotografias da turma T6 no ano escolar 1992-1993 continuam a revelar um espaço organizado em áreas de trabalho, embora a zona central esteja mais livre, como pudemos verificar também na turma T2. Continua a existir um espaço de pintura, outro com livros, enquanto as mesas estão postas em pequenos grupos de trabalho. Vítor Abreu, aluno desta turma, descreve a organização do espaço da seguinte forma:

> "lembro-me, nós entrávamos do lado esquerdo, do lado direito tínhamos um quadro num canto da sala, do lado esquerdo tínhamos dois computadores. Depois, lembro-me que as cadeiras estavam espalhadas no meio da sala, no centro, e é isso que me estava a lembrar."

As turmas da responsabilidade da Julieta Lopes tinham as mesas em pequenos grupos para quatro ou cinco alunos. Uma parte da sala estava dedicada à biblioteca. Em vários documentos observamos que é também neste espaço que são realizadas as reuniões de conselho às quais é dado o nome de assembleia.

Diferenças entre turmas

De uma turma mais recente, a Carla Garcia lembra-se de uma sala parecida às outras já descritas. Quando descreve o cenário pedagógico da turma T5, não se recorda muito bem se

havia um quadro na sala de aula, mas lembra-se que "nós trabalhávamos muito com aquilo que tínhamos em cima da mesa, e íamos lá trabalhar todos juntos, ajudarmo-nos uns aos outros, em… mesas redondas, que alegria…"

O Ricardo Azevedo fala das "mesas, cadeiras, muitos graffitis, …". Segundo a Milene Neves, estas mesas e cadeiras permitiam o trabalho em grupo, uma vez que

> "nós trabalhávamos em mesas em grupos, não eram grupos estáticos, íamos mudando conforme aquilo em que estávamos a trabalhar. Nós trabalhávamos fichas de matemática, e havia um grupo que fazia fichas de matemática, isto permitia que nós não trabalhássemos sempre com as mesmas pessoas. Eu lembro-me de trabalhar com colegas, de discutir com colegas as coisas, …"

Sem nunca deixar de ter a sala organizada de maneira a permitir a reorganização de grupos em função do trabalho em curso, apercebemo-nos nas filmagens de anos mais recentes, existir um compromisso entre a descentração do professor-lecionador e uma exposição virada para o quadro. Este compromisso traduz-se normalmente em pequenos grupos de mesas, em torno das quais as crianças se dispõem de forma a terem sempre alguma facilidade para observar o quadro.

Os documentos filmados nas turmas T5, T6 e T7 mostram salas com espaços de trabalho encostados às paredes. Numa filmagem feita durante a preparação para uma festa de fim de ano, vemos a sala do jardim-de-infância com espaço de imprensa e espaço de informática por baixo da janela e entre a janela e a porta para o pátio, um armário com material entre as duas janelas e um espaço de teatro de fantoches na parede oposta à porta para o pátio, mesmo ao lado da porta de comunicação com a sala contígua.

A turma T7, instalada na mesma sala da frente, tem uma organização parecida com a organização que aparece na sala de trabalho maior, que as turmas T5 e T6 utilizavam dois anos antes. O espaço por baixo de uma das janelas serve de espaço de leitura. Ao lado da porta mantêm-se as mesas com os computadores, enquanto existem grupos de mesas numa determinada posição, permitindo que todos vejam o quadro de lado ou de frente. O quadro voltou novamente para a parede oposta à porta de ligação entre as duas salas, porta que volta a ser utilizável. Na parede oposta ao quadro existe uma prateleira com ficheiros e com alguns materiais.

As turmas T5 e T6, frequentemente juntas a partir de 1992 ocupam as duas salas da frente. Uma sala está organizada com as mesas expostas de modo a que todos possam ver com alguma facilidade o quadro. Os espaços de trabalho estão encostados às paredes. A outra sala apresenta as mesas em grupos de trabalho, ocupando a sala toda. O armário azul, na turma T3, utilizado para separar a área das experiências da área do teatro e leitura, está agora encostado à parede, entre as duas janelas, no fundo da sala. De volta à sala de entrada, apercebemo-nos que junto às janelas, existe um móvel baixo a separar os espaços por baixo de cada uma das janelas. Um continua a servir de espaço de leitura, o outro deixa espaço para uma ilha de mesas.

Apesar das diferenças entre turmas, há uma diferença maior com a disposição escolar do mobiliário na quase totalidade das circunstâncias. E disso, o Francisco Neto explica:

> "Tinha muito orgulho naquela organização, e de mostrar aos outros o que éramos capazes de fazer, gostávamos muito, pessoas novas irem à escola e de nós

> explicarmos como é que nos organizávamos, como era toda a nossa organização, lembro-me de estar a explicar isso a outras pessoas, mais do que uma vez. E [lembro-me] de ter orgulho, de me sentir crescido, sou capaz de explicar como funciona uma sala... Lembro-me que nós adorámos fazer isso."

Procurei perceber quais os meios didáticos utilizados e como os são. De que maneira fazem parte da forma escolar? Influenciam-na ou são influenciadas por ela? Meios didáticos como as réguas de Georges Cuisenaire ou os blocos MAB não são um *sine qua non* da forma escolar singular da Voz do Operário da Ajuda. Mais intimamente ligado à forma escolar é a disposição dos materiais na sala e a maneira como toda a sala está organizada em função de uma autonomia alargada no trabalho e uma descentração do professor. O quadro nem ocupa um lugar central nalgumas das turmas e em nenhuma existe a disposição das mesas e das cadeiras em fila, típica na "gramática" da escolarização normativa (Tyack e Tobin, 1994). Aqui não se foca o professor, o seu saber e a transmissão didática deste saber, mas proporciona-se uma interação com a informação e o saber, disponíveis para todos, em função do trabalho em curso.

Sem dúvida, a organização do espaço marca a singularidade da Voz do Operário da Ajuda. Testemunha o Vítor Abreu:

> "Eu vou ao espaço-escola, de que eu me lembro que tinha um ambiente bastante caseiro, foi uma coisa que eu não senti na escola [para onde fui depois]. A organização dentro da sala de aula [na Voz do Operário da Ajuda] também não era tão rígida."

A Selma Belo reforça a afirmação do Vítor Abreu quando diz:

> "eu acho que nós nos sentávamos em grupo de 4, às mesas, não era dois a dois nunca, e tínhamos o conceito sempre da aprendizagem como um todo, em grupo, nunca como individual. E eu acho que isto foi muito importante e umas das coisas que ainda comento hoje em dia, é que, nós não somos iguais uns aos outros".

Não se trata portanto de considerar o grupo como um só, ensinado, onde a criança tornada aluno é objeto da relação do professor com o saber, exposto à turma, mas de assumir que existem pessoas que aprendem em grupo, discutindo uns com outros. A autoformação em cooperação sugerida por Sérgio Niza (1997, 2012) em muitos dos seus escritos, quando explicita a relação com a formação no movimento, também se apresenta aqui, entre alunos, mediada pelos professores.

Que outros rituais existem na Voz do Operário da Ajuda que ajudam a definir os aspetos distintos da sua forma escolar?

Mais rituais que ajudam

À pergunta "*Que conjunto de rituais são reconhecidos como sendo da escola da Voz do Operário?*" houve já várias respostas. Da figueira e a sua importância que tinha no recreio, surgem rituais organizacionais, da organização do trabalho surgem rituais de planificação e discussão. Do enfoque no trabalho em projeto e na escuta atenta dos adultos para com as crianças, surgem

rituais de registo e (re)produção de histórias. Todos estes rituais contribuem para que a comunidade assuma a singularidade da forma de fazer escola, de que o espólio expressa a produção no momento e os depoimentos indicam a reprodução na memória.

Nas memórias e no espólio documental existem marcos de outros rituais na sala e na escola, fortemente associados à forma de fazer escola na Voz do Operário da Ajuda. Fala-se da relação com a cozinha e a cozinheira, da reorganização diária das salas para as transformar em salas de almoço, da exploração da cave e da organização coletiva da festa anual do Magusto. Há antigos alunos da Voz do Operário da Ajuda que chegam a afirmar que não havia aulas nesta escola, devido à diferença que sentiam em relação à forma escolar da relações sociais majoritária e omnipresente na cabeça de toda a criança e todo o adulto vivendo numa sociedade escolarizada, e com a qual, todos, mesmo os que passaram pela Voz do Operário da Ajuda, estiveram em contacto.

Que outros contributos trazem a explicitação e a reflexão em torno destes outros rituais à discussão acerca da forma escolar no mundo escolarizado? Organizei este ponto por baixo de quatro sub-pontos. Em *Rituais da escola* junto algumas informações acerca da cave, da carrinha e de algumas rotinas soltas que emergiram do espólio. De forma mais sistemática, agrupei nos outros três sub-pontos a informação que carateriza cada uma delas. Assim, foco os rituais relacionados com os almoços em *Tempos de almoço*, e sistematizo alguma informação, sobretudo em torno do ritual da festa do Magusto, em *Tempos de Festa. Tempos de trabalho* não contempla, obviamente, todo o trabalho e toda a sua organização, objeto de análises muito pormenorizados ao longo de todo este capítulo. Porém, alguns aspetos em torno da leitura do currículo, uma antevisão da monodocência coadjuvada e algumas observações acerca do trabalho coletivo na Voz do Operário da Ajuda, dissociando-o do conceito de aulas, mereceram esta atenção aqui.

Rituais da escola

Quando se fala com quem frequentou a Voz do Operário da Ajuda, algumas palavras evocam recordações, às vezes alguns risos. Duas delas são “cave” e “carrinha”. Além dessas palavras-chave, emergiram dos depoimentos e do espólio analisado ainda “confronto rituais da escola”, “organização escolar” e “rotinas”.

Da carrinha e da cave

Enquanto a carrinha está presente na memória de algumas pessoas que a utilizavam, a cave é muito fotografada e filmada, sobretudo porque ela é, mais do que um espaço de trabalho, um espaço de convívio, concetualizando de forma diferente o espaço multiuso de que frequentemente se fala quando se evoca recintos escolares.

Acerca da carrinha, de que a Carla Brito fala, bem como o Raul Bento, o Ricardo Azevedo junta uma referência a quem, quando ele frequentava a escola, era motorista:

> “[era] o meu amigo, o que é dado dele, que era o Nascimento. Aquele da carrinha.”

Um dos episódios revelados pela Milene Afonso e testemunhado por um documento filmado, lembra o que Francisco Neto contava acerca das visitas com o jardim-de-infância, utilizando o

jipe da educadora[93]. Visto à distância, não se trata aqui de uma atuação relacionada com a singularidade da forma escolar, mas de despreocupação quando se tratava de pequenas deslocações:

> "não era propriamente muito a favor das regras, sobretudo tendo em conta as regras atuais. Porque a carrinha era mínima, era pequeníssima, era uma carrinha por aí de sete lugares, ou uma coisa assim do género, e nós íamos, à frente, [...] houve uma outra altura em que comecei a querer ir ao contrário, a querer ir atrás. Ou seja, mas não atrás, nos bancos. Havia uma parte de trás, que era onde tinha necessariamente que ir algumas pessoas, que era, compreendo agora, extremamente perigoso, que era no compartimento das bagagens em que iam pelo menos umas quatro ou cinco pessoas, aí sentadas, enfim, era proibido... era perigoso. [...] Que houvesse algum problema, nunca houve, de facto, nunca houve ninguém que se magoasse, nem nada, felizmente, mas, pronto"

Pelo que percebi, esta situação é típica do período no qual a Milene Afonso era aluna da escola. Até dois anos antes, existia uma carrinha maior, com a qual se evitava este tipo de situações. Depois, recorria-se a múltiplas viagens para curtas deslocações ou à assistência de carros individuais. Entretanto existe um documento filmado de 1994 em que se vê o motorista sair da Voz do Operário da Ajuda com as turmas T5 e T6, para ir para o ginásio, no lado oposto do quarteirão. Na calçada, forma-se uma fila atrás da carrinha Toyota Hiace de nove lugares. Para se porem na fila, as crianças saltam o gradeamento de proteção, frente ao portão do pátio, enquanto o motorista coloca crianças nos bancos de trás e da frente. Quando vem para trás, para abrir a porta traseira, pára um carro da polícia, na fila de trânsito, e segue caminho.

> "Lembro-me de estar a tirar fotografias, mas… numa cave??"

A frase é da Carla Garcia. Havia uma cave. Como evoca o Francisco Neto:

> "Há coisas que se passavam por baixo da sala (riso). Tinha uma carga também muito... esotérica, para nós, a cave era uma coisa muito esotérica."

Chegava-se ao fim do corredor e então, como diz o Jorge Carvalho:

> "Do lado esquerdo, se não estou em erro, tínhamos umas escadas que iam lá para baixo, para um "open space", vá, que era onde passávamos os tempos livres."

A Clarisse Rosa, refere acerca da turma do Jorge Carvalho:

> "foi com este grupo: havia uma mesa enorme, na cave, que acabou por ser desmanchada e estragada, e às tantas já não tinha pernas; aproveitaram aquela mesa para fazerem brincadeiras, várias brincadeiras e aventuras. E às tantas fizemos um teatro a partir de... de que aquela mesa fazia parte. Transformava-se num barco. Aquilo surgiu porque deu-me ideias também a mim, a partir das brincadeiras que começaram a fazer dentro da mesa. Viraram a mesa ao contrário, imaginando que a mesa podia ser várias coisas e portanto a partir daí fizemos depois um teatro que se passava muito dentro do que tinha sido uma mesa. E isso era na cave, …"

O Jorge Carvalho e a Clarisse Rosa falam da parte central da cave, que tem, ao todo,

exatamente a mesma superfície acessível como o rés-do-chão com as 5 salas, a cozinha, o corredor e as casas de banho. O Raul Bento lembra-se que a cave alberga a sala de professores e o espaço do ATL. A Judite Pinheiro completa:

> "no meio, entre estas duas salas, havia uma sala de exposições, e penso que na primeira sala tínhamos lá uma carpintaria. Lembro-me vagamente que eram madeiras, que nós trabalhámos com madeiras, mas pronto era outra coisa assim, ... isso."

A cave aparece em trinta e uma fotografias (9% do total), cobrindo todo o período do qual foi analisado o espólio documental. Sete dos vinte e três vídeos analisados contêm sequências na cave. A maior parte refere amostras de trabalho, momentos de festa, apresentação aos pais dos álbuns dos acampamentos. Alguns registam as conversas com os visitantes, recebidos na cave, quando vinham falar com mais do que uma turma.
Assim vemos, por exemplo, crianças, acompanhadas pela Dora Agostinho, responsáveis pela venda de sumos, numa festa, onde os pais estão à espera da sua vez para serem atendidos. Num outro momento, a cave serve de espaço de exposição e vemos pessoas a consultarem cartazes e documentos expostos em mesas. Num dos documentos filmados, as crianças apresentam o resultado do seu acantonamento aos pais e às mães, terminando a apresentação com umas canções da terra onde fizeram o acantonamento. Dois documentos filmados apresentam exposições acerca da revolução dos cravos. De 1994 ficou uma exposição sobre a história da escola.

Mais do que das exposições, muitos lembram-se das atividades de tempos livres que se realizavam na cave. Como Diogo Garcia, Irene Pires, Carla Brito, Selma Belo e Sheila Castro o relatam, também o Tomás Duarte conta:

> "… era na cave, na parte de baixo, … a cave também era … se calhar era assim, por nós sermos pequeninos e vivermos num mundo imaginário, tudo aquilo era, para nós era um espetáculo, e aquela cave foi alvo… acho que é normal... de brincadeira das crianças."

A Milene Neves acrescenta que, quando chovia muito,

> "...nós íamos lá para baixo. E brincávamos lá em baixo, e a única coisa que me lembro de brincarmos lá em baixo, era um baú cheio de roupas. Era a minha coisa preferida… fugir do recreio exterior para ficar aí, brincar aí, explorar o baú. *Eu*: Explorar o baú? *Milene*: Sim. Lembro-me de fazermos teatros de sombras, com lençóis, lembro-me… de que me lembro mais? Não sei.".

Destes teatros, lembra-se igualmente a Sheila Castro, mas o Francisco Neto acrescenta que a cave também era mágica porque:

> "tinha umas janelas pequeninas, onde nós víamos o foco de luz a entrar, e o pó assim a passar pela luz, uma coisa completamente mágica, a luz estava apagada, e a luz entrava, era uma coisa muito mágica..."

A Julieta Lopes confirma:

> "Ah! A cave. A cave era onde havia uma ***bruxa*** (risos)."

A organização escolar: encontros e cumplicidades que enriquecem

Sem referir uma cultura específica de escola, ela existe e está relacionada com a singularidade da forma escolar da Voz do Operário da Ajuda. As fotografias de turma são as mesmas em qualquer escola, como a clássica imagem da turma T2 com professora, no recreio, por baixo da figueira ou a fotografia de despedida, também no recreio, da turma T3 com os correspondentes. Mas a cumplicidade ou a irmandade expressa-se em pequenos acontecimentos, ocasionais. Nem sempre a diferença facilita a relação com o mundo escolar fora da Voz do Operário da Ajuda. Já houve referências da Irene Pires e do Francisco Neto acerca da diferença que sentiam entre os dois mundos. Mas há outros acontecimentos, posteriores à Voz do Operário, como o episódio de que fala a Milene Afonso em relação à professora que obrigava a porem-se em fila, à porta da sala, concluindo:

> "Eu tive que me regular algumas vezes, portanto fui confrontada com uma realidade do tradicional, digamos assim."

Apesar das cumplicidades, há momentos em que se insiste em fazer como na escola se costuma fazer. O Francisco Neto refere que uma colega de turma era referência para ele em tudo o que era leitura e escrita, salvo para o que tinha a ver com a letra manuscrita cursiva:

> "lembro-me ter isso no pensamento. De ver que, "eh pá, realmente, a B., cada vez tem, cada vez escreve mais rápido, com esta letra", e não estava minimamente preocupada com aquilo do manuscrito cursivo. Mas eu estava perante [um dilema], tanto, que mudei. E depois descobri mais tarde que … foi horrível... que não era preciso. Estava a dizer isto tudo, por causa das diferenças que eu sentia, entre a Voz do Operário e as outras escolas, portanto basicamente, as referências era a questão do manuscrito cursivo e dos trabalhos de casa."

Mesmo sentindo orgulho em mostrar que a escola era diferente das outras, quando o peso da norma se fazia sentir, era as vezes difícil não escolher pela norma. Até os próprios adultos reproduzem, às vezes, situações clássicas. No registo filmado, de 1996, vemos na cave, uma cadeira, vazia, com uma mesa em frente. A câmara desloca-se para trás e revela todas as crianças, sentadas no chão de pernas cruzadas, portanto num plano inferior a quem supostamente se ia sentar na cadeira, reproduzindo, provavelmente sem haver essa intenção, a distância criada pelo estrado. O convidado deve ter reparado na situação, porque foi-se sentar no plano das crianças, também de pernas cruzadas, frente a eles. O entrevistado era Álvaro Cunhal.

Por outro lado, assevera a Julieta Lopes, uma turma com uma professora,

> "vinca muito. 4 anos, vinca muito uma personalidade de uma criança, portanto isto pode ser perigoso. Foi uma das coisas que me questionei. Eu gostei muito e, quero dizer, para mim foi importantíssimo, mas acho que levar meninos do 1º ao 4º ano, pode ser perigoso. De qualquer forma, na Voz do Operário da Ajuda e na altura que havia uma turma de cada ano de escolaridade, porque no fim já não havia, também era essa a prática comum. Mas eu questiono-me um bocado. Porque, oh pá, porque eu sei da maneira como uma pessoa pode influenciar uma criança mesmo sem querer, e, como sou de esquerda, se os meninos estiverem quatro anos com uma reacionária imagina, não é (risos)."

Provavelmente aqui a Julieta Lopes considera, ainda que seja questionado, a capacidade atribuída à escola de "fabricar o cidadão". Como referiu a Milene Afonso, as influências vêm de várias pessoas, e passam pela escola. De certa forma, a construção social da realidade escolar está duplamente presente na observação que se segue, também da Julieta Lopes:

> "Uma vez, eu estava na cave, a resolver um problema qualquer. Estava lá um grupo de projeto, e estavam outros miúdos a fazer a ficha de avaliação, deitados de barriga para baixo. E depois vai uma "perspinetazinha", que chega lá para baixo, e diz assim para outra: "o que estás aí a fazer?" e ela "estou a fazer a ficha de avaliação". E a Diana diz "Há coisas mais importantes para fazer, vais a tempo para o projeto" (risos). Se fosse professora não tinha dito isso agora, mas como já não sou, estou à vontade."

A familiaridade da escola

Muitas das maneiras de atuar, e muito da forma escolar da Voz do Operário da Ajuda, estão marcadas por um certo afastamento das regras impessoais próprias da instituição burocrática. O que já foi referido como um ambiente familiar faz parte, como afirma o Francisco Neto, de uma cultura de escola:

> "… era um ambiente muito familiar, não é, as auxiliares eram pessoas mais velhas, com outro tipo de cultura, mas nós sentíamos que elas tentavam transportar para o recreio também a cultura que tínhamos na sala, nós não sentimos isso como uma cultura de sala, mas como uma cultura de escola, aquela questão toda, do diário de turma, qualquer conflito que acontecesse era para ser resolvido (?) pelo diálogo, nós tínhamos isso muito presente, tentarmos resolver as coisas pelo diálogo, [...] e lembro que elas participavam nesta cultura também."

Esta cultura de escola começa, como refere o Francisco Neto pelo envolvimento de todas as pessoas que fazem a comunidade escolar restrita, e é facilitada pela grande abertura que existia entre os professores para partilharem entre as diferentes turmas o que ia acontecendo. A cultura de escola assenta neste vaivém que a Clarisse Rosa evoca:

> "Sim. Havia grande troca entre professores e havia grande troca entre os alunos, portanto os alunos iam à sala, isto também acontecia, irmos à sala uns dos outros mostrarmos coisas, muito dos meninos mais crescidos, e [mesmo]com os meninos do jardim-de-infância […] irmos à sala, uns dos outros, mostrar aquilo que se fazia, fazermos convites uns aos outros, portanto havia, aqui, uma grande abertura, entre professores e depois entre alunos."

Uma abertura que se reflete no ano a seguir na elaboração da já referida brochura "*A nossa escola*", mas também num documento filmado, que mostra a educadora com parte do seu grupo a apresentar à turma T3, então no 4º ano de escolaridade, uma história inventada por eles e uma sessão de perguntas e sugestões para o texto.

O espólio documental evidencia uma cultura de escola, na época que observei em pormenor, através das turmas da Clarisse Rosa e Julieta Lopes primeiro, da Dora Agostinho, Julieta Lopes e de mim próprio depois. A Margarida Faria e a Ana Oliveira, várias vezes referidas nos depoimentos, já não tinham, ou deixaram de ter turma na escola naquela altura. A primeira

assumiu funções de formadora interna em 1987 e visitava regularmente a escola nessa qualidade, a segunda transferiu-se para uma escola da rede pública em 1986. Outra professora participou com a sua turma na escrita da brochura "*A nossa escola*" e que fez parte do corpo docente da escola, durante pouco mais de uma década, transferiu-se para a escola da Graça em 1990. Depois da Ana Oliveira, passarão pela escola mais duas educadoras até 1999. No referido período aparece no espólio esporadicamente uma outra turma de uma professora que esteve vários anos na instituição, tanto na Ajuda como na Graça. A turma T3 trabalhou dois anos com a Lurdes Caldas, enquanto a turma T4 trabalhou dois anos com um professor de passagem, antes da vinda da Dora Agostinho. A turma T5 começou o 1º ciclo com duas professoras diferentes, uma das quais de passagem, antes de começar a trabalhar com a Julieta Lopes. Significa que em todo este período, nenhuma turma de que recolhi depoimentos, a não ser a turma T7, ficou com o mesmo professor ou a mesma professora durante os 4 anos da escola de primeiro ciclo.

As pessoas primeiro

Além das pessoas da comunidade escolar restrita, também é referida a comunidade mais alargada, incluindo pais e mães, que tiveram sempre uma presença forte em todo o período em análise. Agrupei alguma informação acerca da relação com a escola e com as pessoas da escola mais à frente[94]. Em muitas situações, percebe-se uma intervenção muito ativa dos pais e das mães, atentos a falhas, inclusive disponíveis para pinturas e pequenos arranjos. A Milene Afonso até aponta umas situações mais caricatas, resultantes de falhas na organização e do facto do edifício não ser um edifício escolar:

> "Não sei se isto interessa, sei que, de facto, existiam essas questões e, enfim, custa, custa um bocadinho não é, custa-me por exemplo saber que os meus pais fizeram um imenso investimento, financeiro inclusivamente, para nos ter naquela escola e nós não tínhamos muitas vezes coisas básicas (ênfase na palavra) como papel higiénico, por exemplo, nas casas de banho. Acho que muitas vezes as condições físicas, inclusivamente do edifício eram bastante deficitárias."

Mesmo assim, a Clarisse Rosa considera que na maioria das circunstâncias as relações eram claras:

> "não sei, a sensação que tenho é um bocadinho essa, de se quererem meter em coisas da escola que acho que não seriam muito …, para os pais, mas não tive grandes problemas com os pais.
>
> Eu aqui também estou a misturar um bocadinho, porque na altura eu era diretora da escola, e estas memórias vêm-me mais como diretora da escola do que como professora. Porque acho que, pensando nos meus alunos, penso que nunca senti isso em relação aos pais dos meus alunos, dentro do trabalho, do contexto da sala de aula."

Durante a visita aos correspondentes Belgas, a turma T3 conhece a estrutura e a organização de uma escola flamenga, na altura dirigida por pais e professores, e que nasceu de uma iniciativa de pais, dando corpo a um projeto baseado na pedagogia institucional. Os pais e a mãe que acompanharam discutiram com os pais belgas a organização e conheceram mais a

fundo a escola, continuando a discutir com os pais belgas que acompanharam a turma correspondente no ano seguinte, na sua contra visita a Lisboa. Mas já antes, como também depois, sempre que existia a ameaça de se extinguir a escola, pais e mães mobilizaram-se para se encarregar da manutenção dela. A Julieta Lopes refere-se ao trabalho impressionante feito, a determinada altura, por um grupo de pais que se constituíram associação.

A interajuda na escola

A interajuda é visível de várias formas. No espólio documental existem álbuns que só foram possíveis porque os adultos incentivaram as crianças ao trabalho coletivo. Um bom exemplo, no conteúdo e na execução do trabalho, é *"A história do lobo perdido"*, um álbum de 8 páginas A3, em que cada página contém uma frase e um desenho num fundo colorido. Os desenhos fazem perceber que se trata de uma história inventada por crianças de jardim-de-infância. Não está datada, mas a última página revela autores e ilustradores, 6 ao todo. Os nomes sugerem que se poderá tratar da turma T5, o número de nomes explica que se trata de uma obra realizada em cooperação, promovendo portanto as interajudas.

A história do lobo perdido

Era uma vez um lobo que vivia numa gruta (desenho de um penhasco, o sol e nuvens).
Um dia saiu da gruta, a passear, foi ter a uma cidade e perdeu-se (desenho de casas, sol e nuvem em fundo cor-de-rosa).
Estava cheio de medo, havia muitas pessoas e muitos carros (desenho do sol, de uma nuvem, um carro, uma figura (o lobo) e duas figuras humanas).
Apareceu então um menino. O menino não sabia quem era o lobo até pensava que o lobo era mau (desenho de uma figura (o lobo?) e uma criança, mais um objeto redondo, a cores, num fundo cor-de-rosa).
Mas o lobo estava quietinho e não fazia mal nenhum. O menino levou o lobo para sua casa (desenho de uma nuvem grande, um menino e uma casa pequenina por baixo do menino, em fundo colorido – aguarela).
Os pais ficaram com medo mas resolveram dar-lhe comida (desenho com três figuras em vermelho em fundo colorido).
Os pais ajudaram o lobo a voltar para a gruta dele. (desenho com quatro figuras representando seres vivos, um sol e as letras MPAAPAR em fundo colorido – aguarela).
Autores e ilustradores: Inês, Catarina, Patrícia, Margarida, Tânia, Manuel.

Enquanto a interajuda entre crianças permite a produção de muitos trabalhos originais, a interajuda entre adultos permite a reflexão sobre a prática. Esta reflexão aparece em muitas das afirmações das professoras entrevistadas. Entretanto, tanto para a Julieta Lopes, quando volta de uma interrupção de dois anos, em que esteve na Guiné, como para a Clarisse Rosa, que, pouco antes, esteve dois anos na Bélgica, as turmas tornaram-se mais desafiantes. A primeira constata que:

> "E estive um bocado... lembro-me que estava com dificuldade de pegar no grupo, porque era um grupo muito heterogéneo"

enquanto a segunda refere:

> "ter encontrado uma turma com alunos com problemáticas completamente diferentes

daquilo que era costume ter na Voz do Operário antes de ter ido para a Bélgica."

A Clarisse Rosa ainda refere que é nesta altura que a escola se abre declaradamente para crianças com necessidades educativas especiais. Este trabalho requer novas reflexões e novas discussões. Leva a formas reforçadas de interajuda, entre adultos, entre crianças e entre adultos e crianças, facilitadas porque, como diz Francisco Neto:

> "Sabíamos que as outras turmas funcionavam todas como a nossa, portanto tínhamos esta consciência também [...] – não me lembro concretamente nenhum intercâmbio em especial com outra turma, mas lembro-me que nós tínhamos esta consciência e todos funcionavam ali com o mesmo tipo de organização."

Com esta nova realidade, e, para quem tem trissomia 21 e tem obstáculos pessoais para vencer, é necessário criar instrumentos de trabalho personalizados e, muitas vezes, muito simples. Para ajudar quem tem problemas motores e portanto dificuldades para treinar uma escrita legível para si próprio e para os outros, conceberam-se exercícios em que se delimitam espaços para a escrita das palavras, por exemplo. Com quem tem dificuldades de articulação, treina-se as perguntas a fazer, para a sessão de perguntas e respostas com o presidente da Câmara de Portel durante um acantonamento. Nas atividades de pesquisa, no campo, durante um acampamento no Alvito, prevêem-se alternativas para quem se cansa mais depressa.
Nas situações de trabalho em sala de aula, o apoio específico para quem tem lesões motoras ou cerebrais, é integrado nos planos de trabalho de cada um. As regras, válidas para todos, permitem a autonomia de todos no que diz respeito a entradas e saídas da sala, com ou sem acompanhamento, durante os *ateliers* de expressões. Todos participam de igual forma na elaboração de regras, ainda que os adultos tenham uma atenção redobrada sobre o entendimento acerca deles, evitando juízos precipitados quando duas pessoas com trissomia 21 estão envolvidas numa queixa da responsável da biblioteca da turma, devido a um livro de que se rasgou a capa[95].
Em outros documentos filmados, observamos como quem tem mais dificuldades de manejar os objetos matemáticos é apoiado para descobrir as caraterísticas de um ou outro sólido, bem como em tutorias variadas, facilitadas pelo facto de juntar turmas para atividades transversais, despoletadas por visitas de estudo ou outras saídas da escola.

Intercâmbio instituído

O intercâmbio que decorre da interajuda e que, por sua vez, dá origem a nova cooperação, faz parte das práticas instituídas.
A interajuda existe em termos profissionais, mas nalguns casos vai mais longe. Como afirma Clarisse Rosa:

> "… encontrei uma pessoa amiga que acho que tinha a idade da minha mãe, a Guida, até julgo que é mais velha do que a minha mãe, portanto uma pessoa que podia ser a minha mãe, mas com uma experiência e uma forma de estar na vida, e com uma abertura às coisas... o que me ajudou imenso. Ainda por cima, estar com ela todos os dias, e não haver aquilo que se passava nas escolas públicas na altura, e agora se calhar se passa também, que era [de] cada um se fechar na sua sala, e trabalhar sozinha, sem ninguém saber o que estou a fazer lá dentro, ali não acontecia. Porque

> trabalhávamos de portas abertas, e cada um entrava na sala dos outros, sem nenhum constrangimento, e sem isso causar nenhum problema e isso para mim foi portanto uma coisa [importante]: a Guida dizia 'Porque é que fazes assim, porque não sei quê, e eu nunca vi isso como, sempre senti isso como uma possibilidade de crescer."

Esta abertura de conversar uns com os outros, sobre o que se passava na sala de aula, era também sentida por quem na altura era aluno. Como refere a Sheila Castro:

> "E depois havia uma coisa interessante, muitas vezes nós tínhamos a sala aberta, a porta aberta com a sala da Dora também. Que era uma coisa interessante. Não era sempre, mas muitas vezes, e isso também era uma coisa única, termos a liberdade de vermos a outra aula, toda a interação."

A Sheila completa:

> Lembro-me da Dora, não é, a outra professora porque nós interagimos muito com ela e aliás, ela foi também connosco na visita [a Portel]."

Esta informação corresponde com uma afirmação da própria Dora Agostinho:

> "eu lembro-me por exemplo que na altura, para já fazíamos muitas coisas em conjunto com o 4º ano, com vocês."

O trabalho conjunto entre as turmas T3 e T4 está em parte registado em dois documentos filmados relacionados com a preparação do acantonamento em Portel, o próprio acantonamento e o trabalho a seguir, que evolui para um conjunto de atividades de escrita e de exploração de problemas matemáticos.

A parceria entre turmas continuou quando a turma T6 e a turma T5 acamparam juntas, primeiro em Peniche e na Ilha da Berlenga, depois em Avis. Na sequência deste trabalho, comenta a Julieta Lopes,

> "O que depois, durante bastante tempo, eu fazia com a Dora – é que, eu adorava língua e estudo do meio, a Dora gostava muito da matemática, é muito boa na matemática, e então – nós trabalhávamos em conjunto. Eu trabalhava a língua, a Dora trabalhava a matemática e as duas trabalhávamos o estudo do meio. Trabalhámos assim durante muito tempo, não sei se foi bom ou se foi mau, se calhar foi mau... Para mim foi muito bom porque fiz o meu gostinho ao dedo, da língua e do estudo do meio, [mas] a Dora ficou com pouca prática na língua. E como eu me fui embora, tanto me fazia, e como ela continuou, acho que para ela não foi muito bom."

Com um mínimo de burocracia e de atividades administrativas que, como já alertava Ivan Illich (1972) há quarenta anos, tem, pela natureza das instituições, tendência a consumir mais tempo do que o tempo dedicado à tarefa de professor propriamente dito, a Clarisse Rosa ainda comenta:

> "Eu lembro-me de ficarmos praticamente todos os dias e muito para além do que era o tempo das aulas."

Ficava-se na escola para tratar de questões pedagógicas, em reuniões semanais, como se refere a seguir.

Acerca de rotinas

No espólio documental e em alguns depoimentos aparecem registos de algumas rotinas de trabalho, umas transversais a várias turmas, outras confinadas a uma só turma. Elenco aqui os mais significativos:

–O concurso da tabuada aparece em várias vertentes nas diferentes turmas, mas sempre como um pequeno momento de treino alguns minutos no início ou no fim do dia. No espólio ficaram guardados um conjunto de enunciados, como parte de evidências para sessões de formação contínua organizadas para o Instituto Irene Lisboa, no início da década de '90, bem como um registo parcial de resultados.

–A invenção de situações problemáticas para depois coletivamente procurar soluções para as mesmas também faz parte da rotina nalgumas das turmas. Algumas delas foram publicadas em e-livro (Narciso e Paulus, 2006).

–Em torno da gestão das responsabilidades e das tarefas[96], existem várias rotinas. Um conjunto de fichas de apoio, existentes na turma T3, devia facilitar o entendimento de cada uma das tarefas e a rotatividade entre as várias pessoas da turma. Esta rotatividade existia também em outras turmas. Francisco Neto refere:

> "eram rotativas. Semanalmente. Mudavam semanalmente. E tínhamos a certeza que todos íamos ser de todas as tarefas, que íamos experimentar todas as tarefas."

–Como veremos na terceira parte deste capítulo, pode-se quase falar de uma rotina em inventar histórias coletivas que evocam a revolução dos cravos, como por exemplo com o álbum *"Antes e depois. Ao longo dos tempos; de tempos a tempos, as coisas mudam"*

–A abertura do ano letivo, às vezes com a colaboração dos pais, era, segundo a Clarisse Rosa, também uma rotina importante:

> "a abertura do ano era também um momento, assim uma rotina importante. Lembro-me de eu ter muitas preocupações, não só como professora, mas como diretora da escola, nessa altura, que as coisas corressem bem e da imagem que se transmitia da escola para o exterior."

O conjunto de rituais da escola aqui analisados ajudam a perceber como a escola é percecionada por quem participou nela, dando corpo a propostas e princípios de trabalho que lembram, às vezes, relações entre adultos e crianças fora de um contexto formal de escola, mas em outros evidenciam uma determinada forma escolar em que sujeitos se perfilem atores em cooperação. Algumas das informações de *Tempos de almoço* só podem reforçar a evidência de uma forma escolar singular.

Tempos de almoço

Um quarto dos ex-alunos entrevistados refere os almoços na escola. Um em cada três fala da cozinheira e da cozinha da escola, como algo mais específico da escola. Aqui juntei a informação agrupada em torno das palavras-chave: *almoço; cozinheira; cozinha.*

Almoços na escola

Normalmente almoçava-se na sala de aula. Como refere o Jorge Carvalho, isto obrigava a

uma regulação coordenada por responsáveis:

> "Recordo que nós almoçávamos na sala, e, das coisas que tenho mais presente, era da responsabilidade, portanto, julgo que sim, se eu me lembro, havia um responsável do almoço"

O Francisco Neto confirma:

> "Lembro-me de nós comermos na sala, isto também é giro, isto foi até à quarta classe, acho que quase sempre. Uma única vez foi na cantina, mas normalmente era na sala."

O Vítor Abreu dá mais alguns pormenores:

> "Lembro-me também que a refeição – aqui volta aquela relação "escola em família" – era uma, era algo bast … lembro-me que a Dona Henriqueta vinha com os tabuleiros, nós comíamos na sala todos juntos, e que falávamos enquanto comíamos, mais uma vez não havia muito separação … (pausa)".

Entre os documentos filmados há um vídeo que relata um dia de trabalho na sala das turmas T5 e T6, de que fazia parte o Vítor Abreu, em 1994. Aqui mostra-se uma sequência completa da preparação para o almoço e o almoço. Quem está de serviço traz os cestos, ajudado por uma das professoras. De seguida cada um tira o seu conjunto: um prato, um copo e talheres. A Dona Augusta, outra funcionária da escola, coloca a terrina de sopa numa mesa separada das outras. Todos se servem de sopa, manejando, cada uma por sua vez, uma grande concha. Os comensais sentam-se no lugar onde deixaram o seu conjunto e vão comendo a sopa. Entretanto algumas crianças vão buscar os jarros com água. Depois de um corte de imagem, vemos as professoras, sentadas junto das crianças. Enquanto uns ainda estão a servir-se da sopa, outros vão se servir do prato único que consiste em esparguete com carne picada, dum tabuleiro.

A Clarisse Rosa lembra-se desta gestão, em 1989, com a turma T2. Conta que:

> "eram momentos também complicados do ponto de vista da gestão, porque colidiam muito [com os momentos de trabalho], tínhamos que reorganizar a sala, porque comiam na sala, termos que parar o trabalho que estávamos a fazer e reorganizar a sala para os almoços, ir buscar a loiça, pôr as mesas, o que era feito pelos miúdos mas que acabava por assentar também muito no nosso trabalho enquanto professores."

Não era sempre fácil retomar o trabalho à tarde:

> "Lembro-me de ter alguns miúdos com quem, nestes momentos, entrava até um bocadinho em choque. Uma delas era a Milene que era extremamente lenta a comer (risos) e que não gostava da maior parte das coisas."

Na primavera os almoços serviam-se às vezes no recreio. Num dos documentos filmados, observamos as crianças a almoçar ao ar livre, sempre em pequenos grupos, no recinto do recreio. Logo, os alunos da turma T3 não parecem estar muito admirados, quando, na escola dos correspondentes, num dia de bom tempo, todos vão comer uma refeição de pão com queijo ou charcutaria e fruta, no recreio.

A cozinha da Voz do Operário da Ajuda não tinha a dimensão de um refeitório. Jorge Carvalho recorda-se:

> "… da Dona J., que era a cozinheira, e depois, isto tem a ver com a cozinha, nós não podíamos muito entrar na cozinha, a não ser os alunos mais velhos – obviamente, era o meu caso – e dos que passavam lá muito tempo, e então, nós, já lá íamos. Incluindo nos tempos livres, pois, quando a cozinha fechava, já todos tínhamos acesso."

Numa das poucas fotografias da cozinha, vemos a cozinheira, e uma das funcionárias com mais dois adultos e duas crianças a prepararem sandes, talvez para uma saída. Um plano de um documento filmado mostra uma bancada onde a cozinheira está a trabalhar. Junto dela, uma outra funcionária transporta um tacho grande para um lava-loiça caseiro, por cima do qual se vê um esquentador, também doméstico. À sua direita há uma bancada, com cortinados por baixo e com armários de contraplacado por cima. Num outro plano um pouco mais à frente, vemos por trás da cozinheira, um pequeno fogão industrial, encastrado dentro de uma chaminé aberta. Ao lado um depósito de água em pedra, com tampa de madeira por cima, e com uma torneira de cobre.
Nesta cozinha, conta a Irene Pires,

> "ainda participávamos [..]. Acho que não cozinhávamos, mas levávamos os restos, os pratos sujos, para a cozinha, acho eu."

A Milene Neves, pelo contrário conta:

> "Lembro-me de participar, na confeção, de fazer rissois, de fazer a sopa, lembro-me disso, lembro-me."

Da cozinheira e da cozinha falam também o Ricardo Azevedo, a Sheila Castro, a Selma Belo e a Milene Afonso. Esta última refere que a cozinheira...

> "...de vez em quando não sabia o que fazer e que dizia: 'O que vamos comer hoje?' e basicamente nós decidíamos o almoço, o que era divertido. (risos). Basicamente podíamos comer o que nós queríamos, o que nos estava a apetecer."

A cozinheira, que tinha a sua filha na escola, tratava as crianças como se fosse a mãe de todas. A Milene Neves acrescenta:

> "nós até participávamos um bocadinho, não sei se era um privilégio, era capaz de ser um privilégio, um bocadinho meu e do J. C., que não comíamos nada, e eu acho que a [cozinheira] nos deixava comer nalguns sítios, onde estávamos, era um escândalo. Toda a gente queria, e então eu e o João é que sim. Lembro-me que a [cozinheira] nos adorava, não sei, se calhar era um bocado mau (risos)."

Talvez também por isso, como diz a Clarisse Rosa, a cozinheira "tinha uma relação […] que eu achava muito engraçada, com os pais".

Almoços nos acampamentos e acantonamentos

Muitos dos álbuns dos acampamentos trazem as ementas para os dias em que as turmas vão estar fora, o que normalmente acontece uma vez por ano, durante uma semana. Assim o álbum do acantonamento de Portel e o álbum do acampamento na Arrábida referem-no. No

documento que retrata o acantonamento de Portel, vemos um almoço junto à casa onde as turmas T3 e T4 ficaram alojadas. Durante os acampamentos levava-se, conforme as visitas planificadas, piqueniques ou lanches para os locais de trabalho, como podemos ver, por exemplo no documento que relata o acampamento do Alvito. Pais acompanhantes e crianças distribuem pão e sumo, no museu agrícola, onde se fez uma pausa à volta de umas mesas grandes.

Tempos de trabalho

Guardo para o terceiro sub-capítulo a análise pormenorizada da interação com o saber na Voz do Operário da Ajuda, pelo que aí estão presentes muitos momentos de trabalho. Da mesma forma, inclui no segundo sub-capítulo que trata da relação com o poder, os aspetos da regulação do trabalho, focando a do trabalho autónomo. São tempos de trabalho próprios da forma singela como se organiza a escola. Aqui limitei-me a agrupar em torno das palavras-chave *currículo*, *educação física*, *música, não havia aulas* e *aulas,* momentos coletivos da responsabilidade do professor titular de turma ou dum professor coadjuvante no caso da música e da educação física.

Não havia aulas? Momentos coletivos...

Momentos coletivos não faltam no espólio analisado. Os documentos filmados mostram com regularidade, situações variadas, em torno de problemas escolares ou nem tanto. Desde a discussão nada escolar acerca de uma programação em LOGO, até às discussões muito escolares acerca da planificação de sólidos, passando por trabalhos de grupo em torno dos acampamentos, ou ainda o trabalho de edição de texto, os exemplos são *legio*. Da turma T3 encontramos no álbum acerca da correspondência com a turma de Leuven registos de trabalho coletivo. Documentos como *a análise do mapa de presenças*, ou *registo acerca da disposição da sala* sugerem momentos coletivos com a turma T6 no 1º ano de escolaridade. Num momento de trabalho em sala, discute-se um problema lógico, a partir de um enunciado dado pela professora. Um esboço de um artigo não publicado, acerca da análise do conteúdo de um jornal de turma é outro exemplo, tal como os projetos coletivos que as turmas desenvolviam.

A Dora Agostinho afirma que o trabalho...

> "… às vezes era muito diversificado, ao ponto de não ter nada a ver com o currículo. Outros [temas] tinham mais... de qualquer das formas, havia, para alguns mais do que para outros, havia o cuidado de se ver se em termos de programa podia ser ou não explorado [o assunto], mas nem sempre havia essa preocupação. **A** preocupação era mesmo que eles quisessem fazer ou estivessem interessados em fazer e fossem curiosos, …"

A Julieta Lopes corrobora desta ideia:

> "Aproveitava sempre [ideias deles], e depois a partir dum tema, havia vários sub-temas, o que durava, as vezes, até um ano inteiro. Uma vez, a Guida fez um estudo sobre um trabalho que nós tínhamos feito. Ela chegou à conclusão, foi comparando este trabalho com o programa, nas áreas todas e chegou à conclusão que só aquele projeto tinha coberto o currículo todo do aluno, daquele ano de escolaridade. Sem eu

perceber. Eu nunca tive essa preocupação."

Os temas abordados em muitas ocasiões não estavam mesmo assim completamente desconexos de tudo. Primeiro porque, lembra a Julieta Lopes,

> "Ultimamente, não sei porquê, eu achei que, se havia um programa, era mesmo para cumprir, tinha que ser, não é, e então, eles tinham direito de saber o que tinham que aprender, e afixei os programas na parede, e a equipa do dia escolhia, se não havia nada que estivesse já programado, ela escolhia o que queria trabalhar nessa semana, e depois fazíamos a avaliação."

depois, como explica a Clarisse Rosa, porque...

> "... aquilo que faziam na altura, já não era só a partir das propostas deles mas também [a partir] da gestão do programa. Portanto eu lembro-me que não tinha feito sempre assim mas com este grupo, [fiz] um levantamento das coisas do programa."

Nos depoimentos fala-se do trabalho autónomo, a sua planificação e dos estudos, dos acampamentos e dos correspondentes, bem como do trabalho de texto. Porém, tanto a Irene Pires, a Milene Afonso como outros entrevistados, referem a ausência de aulas escolares clássicas. A primeira considera que nem lhes fizeram falta no seu percurso escolar posterior, enquanto a segunda pensa que isto lhe pode, eventualmente, ter causado alguns problemas na escola posterior à Voz do Operário da Ajuda. Na quase totalidade dos depoimentos, não há referência a "aulas dadas" ou então considera-se que elas eram inexistentes. No seu conjunto, o trabalho coletivo não é visto como uma situação de transmissão de saber. Como afirma Diogo Garcia:

> "Aquilo do conceito tradicional de a pessoa a apontar para o quadro e os alunos a olhar? Não me lembro disso."

Só um pouco mais explícito, o Francisco Neto refere:

> "Aulas concretamente sobre um assunto, não me lembro não (riso). Lembro-me, em coletivo não é, em momentos coletivos, a professora introduzir temas novas, números decimais ou o que fosse, momentos em coletivo, mas não me lembro propriamente de haver uma aula, com o sentido de "vamos aprender esta matéria, e quando acabar a aula, vocês saberem", não, isto não, isto não me lembro."

Clarisse Rosa pensa que a própria forma como se trabalhava, não se associa ao que se conhece como situações de aula:

> "… eu acho os momentos de trabalho em coletivo, em que o professor está à frente e dá matéria, no fundo era [o caso n]o momento de trabalho de texto, em que o professor assume um papel, está a frente do quadro, mas a intervenção, a participação é de todos, e portanto, não é propriamente o professor lá à frente a dar a aula."

No documento filmado que relata o acantonamento de Portel, há vários momentos em que adultos explicam assuntos, e dão informações às crianças. Com atenção variada, elas ouvem as explicações de um pastor, de dois oleiros, dum presidente de Câmara e do proprietário.

Sobre a informação que assim se juntava, mais aquela que recolhiam em pequenos grupos de trabalho, apresenta-se um documento final, que se mantém depois em álbum. O que faz questionar a Julieta Lopes, quando falamos de atividades coletivas: "toda a vida, toda a gente ali participava. Poderia não ser dirigida, mas era coletiva."
Clarisse Rosa concorda e considera que as crianças:

> "faziam lá as investigações e as procuras e não sei o quê, e depois, no fundo a apresentação era também em coletivo, mas eram elas que apresentavam e eu orientava […] essa apresentação. Portanto tinha aí um papel, nesse momento também ele mais importante, mas de organização das falas e de tentar apanhar aquilo que era mais importante no que diziam."

Nos acampamentos e nas saídas, a interação com o saber realiza-se de certa maneira, fora da forma escolar.

… e aulas coadjuvadas: educação física e música

Na lógica da oferta de atividades extra, algo de específico para a escola particular, a Voz do Operário da Ajuda incluía aulas de educação física e de música.

A educação física não era dada na escola. O que muitos se lembram é da ida ao ginásio, em que se tinha de contornar o quarteirão. O Raul Bento, o Tomás Duarte, o Ricardo Azevedo, a Irene Pires, a Carla Brito, a Irene Querido, como a Judite Pinheiro e a Milene Afonso, todos recordam, mais ou menos, o que o Jorge Carvalho descreve:

> "a educação física era feita, na Academia Recreativa da Ajuda, que era pertíssimo da minha casa. Nós vínhamos a pé até à academia, e tínhamos um professor que nos dava as aulas de educação física. [...] Recordo, na academia recreativa da Ajuda, era tudo em alcatifa, e tínhamos uns tapetes verdes, e em princípio tínhamos, já não me recordo muito bem, íamos lá duas ou três vezes, uns balneários, e fazíamos lá a ginástica."

A Milene Neves lembra-se sobretudo do caminho para o ginásio, por outras razões:

> "Lembro-me,... Ahhhh, lembro-me de ir à ginástica. Lembro-me de ir ao ginásio e o caminho para a ginástica, íamos a pé, fora da escola. *Eu*: Era longe? *Milene*: Não, era no mesmo quarteirão, do outro lado, portanto, na rua paralela, tínhamos que andar uma rua ainda um bocadinho grande, lembro-me de coisas disparatadas também, que não interessa (risos). Sei lá, lembro-me de bater com a cabeça num poste, porque estava distraída (risos), lembro-me de cantar imenso, com as minhas amigas, com as gémeas, o que me lembro mais?..."

Na maior parte do tempo, como diz a Julieta Lopes, "A ginástica era feita no ginásio, portanto fora da escola. E era com outro professor, eles saiam e iam para a ginástica." Esta ginástica no ginásio é ilustrada por uma filmagem de 1994, em que se vê as crianças a executar uma série de exercícios sob comando do professor. Havia momentos, como se lembra a Carla Brito, em que as aulas eram organizadas na escola, e dadas pelos próprios professores da turma. A organização destas aulas podia ser planificada em conjunto, como vemos num documento filmado em que se discute como fazer quando o professor de educação física não está.
Esporadicamente havia momentos de verdadeira coadjuvação. Na altura em que a turma T3

estava em apuros para perceber como expressar a velocidade como uma razão entre duas grandezas, algumas corridas cronometrados de distâncias percorridas e expressas de várias maneiras, irão ajudar a fixar conhecimento acerca do conceito. Porém, na maioria das situações, as crianças iam para a aula, que para uns era de educação física, para outros de ginástica, aparentemente sem interligação com o trabalho na escola.

Para a música também havia momentos específicas na semana. Os depoimentos referem-se a dois professores diferentes.
A Irene Pires não tem muito boas recordações, sobretudo das aulas de flauta:

> "Portanto acho que a Voz insistia muito neste tipo de atividades extracurriculares, tínhamos música – eu não gostei muito da música, mas acho que também era uma coisa que não associava só ao professor, acho que foi muito castrador. Por exemplo, queria aprender flauta, que achava que era o máximo, tocar flauta, e ele, como eu aldrabava a minha leitura das pautas, que não sabia ler, e via pelos desenhos em vez de ser pela pauta, que buracos é que eu tinha que tapar… isto é a minha sensação… lembro-me que ele percebeu isso e foi dizer à minha mãe que tinha os dedos muito fininhos para tapar completamente o buraco da flauta e então nunca poderia tocar bem. E hoje não toco nenhum instrumento musical e tenho muita pena. Pronto. Mas também posso combater isso, não é."

Pelo contrário, tal como o Jorge Carvalho que se lembra que tocava xilofone nas aulas de música, também a Milene Neves gostava das aulas:

> "ah! E lembro-me da música. Eu adorava as aulas de música. Eu acho que era à sexta-feira, e era um professor chamado … José Calhau ou assim, e ele aparecia na televisão, e eu lembro-me de gostar imenso, porque, ele tinha connosco muitas rotinas. Nós chegávamos e começávamos a bater palmas, a treinar ritmos e depois evoluímos de semana para semana mas era sempre da mesma forma."

O Francisco Neto relaciona as aulas de música com outras atividades, nomeadamente com os projetos e os trabalhos em torno dos estudos sobre a revolução dos cravos:

> "Lembro-me das apresentações que fazíamos, que englobava teatro, música, tínhamos um professor de expressão musical muito bom, de quem a gente gostava muito, que era o José Alberto Calhau, e trabalhávamos, por exemplo, o exemplo dos lobos, do 25 de Abril, ou outros projetos que fazíamos, depois apresentávamos aos pais o teatro que fazíamos sobre aquele assunto. E uns tocavam instrumentos, e nas aulas de música também ensaiávamos, também era muito giro."

A Clarisse Rosa é da mesma opinião, quando se lembra:

> "… do trabalho excecional de música com o Zé Alberto, acho que ao nível de relações e do trabalho que se fez, na música, de ligação connosco, foi um trabalho muito bom, …"

O Diogo Garcia e a Carla Brito lembram-se que havia aulas de música, na cave, mas lembram-se também de outros momentos de música, com o próprio professor. De facto, existe um pequeno excerto de uma peça de teatro que se levou até aos correspondentes, e que tinha partes cantadas e musicais.

Ricardo Azevedo lembra-se da evocação que foi feita no âmbito dos 20 anos da revolução dos cravos, onde se tocou e cantou "São Macário", com o novo professor de música. Lembra-se:

> "das músicas (riso na voz). Que cantávamos. Eram músicas fantásticas, eu devia gravar um CD. *Eu:* Lembras-te de alguma das músicas que cantavam? *Ricardo:* Lembro-me. Queres que cante um bocadinho? (cantando) São Macário, São Macário vens a costa, São Macário que veio a costa, ai que veio a costa no cais do Maranhão, ai que veio a costa no cais do Maranhão."

Esta evocação foi gravada por um pai ou uma mãe e encontrava-se no espólio documental da Voz do Operário da Ajuda. Antes da canção ainda há outra recriação musical, com o instrumentário Orff, perante uma plateia atenta de pais e mães.

Além das evocações, relacionadas com projetos e acampamentos, ainda há momentos de música especificamente concebidas para as festas de fim de ano. De certa forma a música parece geralmente mais integrada no resto do trabalho, do que a educação física, tanto nos documentos apresentados como na memória das pessoas.

Tempos de Festa

Neste último ponto organizo a informação que agrupei em torno das palavras-chave *festas* e *entrega de diplomas*, *magusto, magusto (organização),* e *venda de trabalho*. A festa do magusto foi emblemática durante muitos anos nesta escola. Organizada pela comunidade escolar toda, mobiliza também todas as pessoas. As outras festas não diferem muito das festas habituais na escola.

Nos depoimentos há também referências ao desfile de Carnaval, organizado pela junta de freguesia da Ajuda. Um dos documentos filmados mostra um ano em que mães e professores ajudam as crianças a prepararem-se. Segue-se o desfile propriamente dito de que o Ricardo Azevedo conta que "Quando era carnaval, mascarava-me, de capitão (riso na voz)." Mas, normalmente, diz a Judite Pinheiro,

> "nós fazíamos [...] as máscaras, mas coisas assim diferentes, ou seja, lembro-me de um ano em que em vez de ser os sete anões e a branca de neve, era as sete brancas de neve e o anão. E nós éramos as sete brancas de neve, fizemos máscaras de gesso."

A feitura coletiva das máscaras e a organização do material em torno de um tema, seguido do desfile na Calçada da Ajuda, fazem também parte das lembranças da Fernanda Queirós, da Selma Belo e da Melissa Lousada. Esta última ainda refere que "um ano até ganhámos, como é que era, o xéxé?, eh...". A Melissa Lousada conclui as observações dela dizendo que o Carnaval introduz também a última parte do ano:

> "depois do Carnaval eram as preparações para o acampamento e depois era a festa de fim de ano, com as despedidas, sempre com muita emoção, eram os alunos que estavam a terminar o quarto ano e que iam sair da escola, portanto também era uma festa muito importante."

O habitual calendário de festas.

Mas começando pelo princípio e acompanhando o calendário escolar, a festa do Magusto é a

primeira festa do ano. A Carla Gouveia lembra-as por ordem inversa:

> "A festa do fim de ano, a festa do Natal, a festa do Magusto, acho que são as três que havia...
>
> […] A festa de fim de ano é sempre aquela, um bocadinho de nostalgia, aquela do quarto ano, aquilo foi mesmo..., daí que era a festa de final de ano, que íamos todos embora, ficávamos meses sem nos vermos todos.
>
> As festas de Natal também eram muito giras, porque ainda por cima os pais, no Natal, participavam sempre, havia sempre alguma coisa gira."

Uma festa especial: o Magusto

A Melissa Lousada explica que "a primeira festa era a festa do Magusto, era muito gira, eram muitos jogos e os trabalhos e as rifas".

Da festa do Magusto há imagens de crianças a trabalhar, em diferentes postos de trabalho e de venda de objetos. Os jornais da turma ou da escola eram vendidos durante a festa. As fotografias e alguns documentos filmados testemunham que a maior parte dos outros objetos criados, nos *ateliers* de produção, são expostos e vendidos nessa mesma festa anual.

O Raul Bento confirma:

> "Lembrei-me do barro por causa das vendas. Obviamente os pais queriam comprar os trabalhos feitos pelos filhos."

Em torno da festa há uma mobilização coletiva, por grupos de trabalho. Entre as tarefas de preparação é incluído o corte das castanhas para cozer. Numa fotografia, observamos meninas, provavelmente de entre as mais velhas, na cozinha da escola, em redor de um grande alguidar a preparar as castanhas.

Percebemos através do conjunto de fotografias e de documentos filmados que reportam algumas das festas do Magusto o grau de participação na organização, por parte das crianças. Num dos vídeos, observamos a explicação da organização logo à porta da escola. Vemos como as crianças responsáveis para a venda das senhas atendem o público e gerem a caixa. Apercebemo-nos da organização em que as equipas de crianças voltam a participar na cozinha, no próprio dia da festa, quando tratam da entrega de bebidas e salgados.

Carla Gouveia confirma estas imagens:

> "Acho que até, quando já éramos mais velhos, assim para aí no quarto ano, levávamos mais [responsabilidade], íamos participar, mas até já éramos um bocadinho gestores, um bocadinho de ver se tudo corresse bem, aquilo tem que estar ali, acho que já não era só participar, [...], vendíamos os jornais, vendíamos as coisinhas que nós fazíamos, nos tempos livres... acho que era isso, não é..."

No espólio documental encontramos a organização das equipas de trabalho, a venda é anunciada, os produtos são expostos numa das salas, enquanto noutras há bancadas de vendas de bolos e sumos. As castanhas cozidas e assadas eram oferecidas aos visitantes, que as tinham oferecido à escola. Existe uma sala com rifas e no filme que acompanha uma das festas, vemos os pais a circular e observar os objetos expostos, nessa sala e na sala de vendas. Uma das salas serve de sala de jogos tradicionais. No fim, há, na sala de rifas, um leilão de objetos não rifados, em que um dos pais faz de mestre-de-cerimónias, deixando crianças e

adultos fazerem a licitação.

A Carla Garcia e a Irene Querido lembram-se melhor do que a Sheila Castro das atividades. Esta última refere:

> "Lembro-me de nós fazermos um tal Magusto, com umas atividades brutais, mas não me consigo lembrar delas. Pois não sei, não me lembro do Magusto. Tenho imensa pena. De vez em quando tento de pensar nisso, ver se me vem alguma coisa à memória, mas não me lembro, pá, fico furiosa, queria lembrar-me do famoso Magusto, mas não me lembro."

Natal, uma festa mais recente

A festa de Natal não era uma festa muito destacada no período em análise, Só quando a associação de pais, que surge de uma intervenção em 1993, junto à direção, para evitar o fecho da escola naquele ano, e que reúne pais e mães das turmas T5, T6 e T7, é que ganha alguma expressão. Trata-se assim de uma festa dos pais e das mães, para a comunidade escolar. Desta festa, a Melissa Lousada refere:

> "não era tão gira, a festa de Natal não era assim tão gira, porque, sim, fazíamos umas peçazinhas, mas não era muito entusiasmante, até porque a festa de Natal nunca era na Voz do Operário, não era no recinto da Voz, era noutro sítio, então, pronto, acabava por não ser tão, tão acolhedor, não era, estávamos deslocados."

Contrastando com o Carnaval e com as outras festas, não encontrei no espólio do referido período fotografias ou filmagens da festa de Natal.

Festa do fim do ano

À semelhança das festas do Magusto, também nas festas de fim de ano escolar, as várias salas da escola eram transformadas em montras de objetos diversos e originais, feitos pelas crianças. Diferentes do início do ano letivo, agora estão patentes exposições de trabalhos, resultantes dos acampamentos ou de projetos de escola, de que a apresentação da história da própria escola e da história de Lisboa são só dois exemplos.

As festas de fim de ano incluem as tradicionais canções ou mini-peças de teatro, como podemos deduzir dos vídeos que retratam estes momentos, tanto para o jardim-de-infância como para as restantes turmas.

Pelo menos uma vez, a festa do fim do ano inclui um arraial no pátio frente à porta da escola, onde vemos a comunidade escolar misturada com a população do próprio pátio e do bairro a confraternizar.

O Jorge Carvalho evoca estas festas da seguinte forma:

> "Sim. Havia as festas na escola, todos os anos, no final do ano, nós éramos encorajados hmm, a fazer desenhos, e pinturas, para as festas na escola, que depois eram vendidos, hmm, no final. Lembro-me ainda, que no final do ano, cada turma tinha que fazer um livro do ano, e lembro-me de ir à escola, o meu pai ia lá ter, mais a minha avó [...] e eu pedir à minha avó para comprar um desenho que eu tinha feito, que era um desenho para a escola. E ela fez-me a vontade, porque aquilo também era simbólico não é."

Com um olhar mais de professor, a Clarisse Rosa fala das mesmas festas:

> "eram momentos importantes, porque eram momentos em que se procurava não ser só um momento de festa, mas um momento de balanço de trabalho, para os pais, e portanto havia sempre umas exposições, e alguma apresentação de trabalho dos miúdos e o convívio".

Só numa ocasião se fala de "entrega de diplomas" evocada num vídeo que acompanha a turma T5 no fim do 4º ano e onde vemos a Julieta Lopes a entregar a cada uma das crianças que acabou o 4º ano um "diploma", de que fala também a Carla Garcia:

> "De resto… de resto é tudo… há outra coisa, os diplomas, foi uma choradeira, [...], então a Julieta entregou, juntamente com os meus certificados, um diploma, não o da Voz do Operário, que este também tenho, com a conclusão do primeiro ciclo, não é, e em que tem um gato, a imagem dum gato, e "eu Julieta, declaro", mas assim num tom jocoso, não é, humorístico."

Este último sub-ponto explicita rotinas e rituais existentes na Voz do Operário da Ajuda e associados à forma de fazer escola. As saídas da escola passam pela carrinha, às vezes de maneira bastante improvisada, com alguma despreocupação até, em relação à correta observação das regras de transporte. É referida pelas situações que se criaram.

A cave do edifício tem um significado específico nas memórias de quem fez parte da comunidade escolar da Voz do Operário da Ajuda. Como espaço multiusos, ela é local de exposição, de aula para a música, serve de extensão às salas das diferentes turmas e é utilizada para receber os visitantes e os convidados, no âmbito dos projetos de trabalho que crianças e adultos têm em mãos. Além disso, serve de espaço de recreio em dias de chuva. A cave é utilizada como ela é, tornando-se assim um espaço um pouco mágico na memória de alguns. Não foi apropriada pela escola, antes apropriou-se da escola, inculcando na sua gestão um sabor particular.

A forma escolar da Voz do Operário da Ajuda é igualmente influenciada pela organização interna da escola devido às caraterísticas dos locais onde as turmas costumam trabalhar. O facto de não haver refeitório interfere com toda a relação que os grupos criam com o espaço onde passam o dia, com caraterísticas mais domésticas do que institucionais. Neste contexto, as regras e normas impessoais da instituição, iguais para professores e alunos, definidos nos seus respetivos papéis, não são eficazes. A escola tem que ser gerida a cada momento em função do uso que é feito dela. Os tempos de almoço mostram uma relação próxima entre adultos e crianças, onde uma organização baseada em responsabilidades e tarefas atribuídas permitem a diária reconversão de sala de trabalho em sala de almoço para voltar a ser sala de trabalho.

O recreio e as árvores no recreio são extensões das áreas de trabalho disponíveis nas próprias salas. Nas salas, o cenário pedagógico descentra do professor, em maior ou em menor grau, e centra no trabalho e nas atividades em cooperação, entre adultos e crianças. As pessoas organizam-se em função da atividade que têm entre mãos. Os momentos coletivos, mais do que aulas, são momentos de interação, interligados com as atividades desenvolvidas nos pequenos grupos. Os meios didáticos específicos do ensino-aprendizagem escolar são poucos e estão sobretudo direcionados para a matemática. Sobressai uma organização do espaço, a própria uma espécie de meio didático, que condiciona uma forma de fazer escola baseada na

autoformação em cooperação, mediada pelos adultos de referência, os professores titulares da turma. Estes são coadjuvados por outros professores, por visitas, familiares ou não das crianças, e por convidados, na escola ou durante os acampamentos e as saídas da escola. As festas da escola, e sobretudo a festa do Magusto e a festa de fim de ano, integram a proposta didática inscrita na forma escolar da Voz do Operário da Ajuda. Permitem a venda dos produtos dos *ateliers* de expressão, são um palco para a apresentação e a representação de obras culturais criadas nos tempos de estudo e de projeto e envolvem toda a comunidade escolar ativamente na gestão dos eventos.
Com pouco espaço e pouco tempo para momentos transmissivos, reduzidos à necessária sistematização, o próprio conceito de aula é outro. No tempo de trabalho, há espaço para a organização coletiva da aprendizagem, do exercício e do treino, para a atividade intelectual individual e mediada de cada um e para a organização de fóruns sob forma da festa do Magusto, do fim de ano ou de exposições, fazendo com que a ação ganhe sentido por se tratar do resultado do esforço constante e coletivo de sujeitos implicados.

Da relação entre pessoas e com o poder

No primeiro sub-capítulo e sob o título "*O espaço-tempo da Voz do Operário da Ajuda*", procurei analisar e perceber alguns aspetos pedagógicos da forma escolar que se desenha a partir da realidade revivida da Voz do Operário da Ajuda. Procuro agora analisar a relação com o poder que decorre desta forma escolar específica. O terceiro sub-capítulo debruçar-se-á sobre a interação com o saber nesta mesma escola.

Foco portanto aqui a presença do poder, o exercício do poder, a relação com o poder, por parte das crianças e por parte dos adultos, na Voz do Operário da Ajuda. Faço-o através de quatro olhares. Um primeiro sobre a responsabilização coletiva, em *Responsáveis em equipa*. Que instrumentos utilizam? Como se organizam nas suas tarefas e responsabilidades? São estas as perguntas de partida. Um segundo olhar, o mais longo deste sub-capítulo, é sobre o instrumento organizador e regulador de todas as turmas da escola em *Um conselho chamado assembleia*. Como é que este é explicitado, com que possibilidades e que limites? Como se situa no encruzilhar da pedagogia institucional e do MEM, alicerçado na teoria de aprendizagem sociohistórica? De que forma sustenta a aprendizagem coletiva? Um terceiro olhar escrutina as *Relações entre pessoas* nesta forma escolar que, como vimos no primeiro sub-capítulo, recebeu de parte dos entrevistados a denominação de escola em ambiente familiar. Esta relação entre pessoas ultrapassa a relação do adulto na sua função de professor ou de funcionário da escola com a criança na sua função ou no seu ofício de aluno e dos pais e das mães na sua função de encarregado de educação? Um quarto olhar, muito curto, verte sobre o espólio documental em *A relação com o poder* abrindo espaço para entender como nesta escola a relação entre poder e saber se manifesta.

Responsáveis em equipa

Neste primeiro ponto, procuro perceber como são lembrados e descritos instrumentos que no projeto pedagógico são anunciados como os que permitem o exercício do poder no contexto de sala de aula? Quem faz uso deles e como? Quais são os limites que estes instrumentos

têm?
Como é percecionada a responsabilização perante si próprio e perante o grupo, em função do contexto de trabalho, é a pergunta para *Responsabilização do grupo no grupo*. Em *Do responsável para a equipa do dia* procuro perceber a distribuição das funções de poder no grupo. Em *A responsabilidade do adulto* procuro perceber em que medida o poder do adulto é diferente do poder da criança, nas turmas da Voz do Operário da Ajuda.

Responsabilização do grupo no grupo

Identifiquei, com as palavras-chave *responsabilização* e *responsabilidade,* algumas memórias e um conjunto de documentos que explicitam a responsabilização que é evidenciada como uma responsabilização coletiva.

Responsabilidade perante o seu próprio trabalho

No espólio pessoal encontrei instrumentos de verificação em comum do trabalho no sentido da responsabilidade pessoal e da co-responsabilidade. Um destes instrumentos consiste numa tabela de duas entradas, com nomes de crianças na vertical – aqui alunos da turma T3, no 3º ano de escolaridade – e na horizontal séries de números, que identificam um determinado grupo de fichas, intercaladas por uma coluna identificada como "*ficha teste*". Um conjunto de documentos apresenta gráficos de barras horizontais, com o nome de cada criança no eixo vertical e o número de fichas realizadas. Num deles, designado de "*Fichas de matemática (a partir do 9/10)"* estão identificados os inícios de semana em cada barra, pelo que se visualiza a variação do número de fichas realizadas de semana em semana. Em outros documentos, o mesmo não acontece.

Outro documento com o título "*Quem cumpriu o plano*" mostra a evolução de cada uma das crianças da turma em relação à capacidade da sua regulação do trabalho. Tendencialmente o grupo evolui para um maior rigor na execução do seu trabalho. As últimas semanas de Junho não estão preenchidas, provavelmente por coincidir com a viagem que o grupo fez para se encontrar com os correspondentes. Como se percebe de algumas sequências filmadas, as rotinas semanais, na altura da preparação e do trabalho posterior em relação àquela viagem, foram alteradas.

O espólio da mesma turma inclui um conjunto de mapas de presenças anotadas que sugerem uma leitura coletiva das presenças e das faltas ao longo do ano escolar. Estes mapas foram feitos por crianças diferentes. Observam-se pelo menos cinco escritas diferentes, sendo o mapa de Setembro preenchido com a letra do professor. Registam-se poucas faltas.

Desta turma ficou mais uma tabela de duas entradas, que, como todas as outras, apresenta os nomes das crianças, mais o nome do professor, e que tem como título *"cinturões de competência*". Na linha horizontal há três grupos de entradas. No primeiro grupo lê-se *"ficheiro + / -", "ficheiro x"; "ficheiro divisão"; "problemas/lógica"; "leitura", "gramática", "ortografia"*, havendo ainda duas colunas em branco. No segundo grupo encontramos *"imprensa"* e *"comportamento"*. Por baixo dessas referências e ao lado de cada nome observam-se pequenos dísticos circulares de várias cores.
O terceiro grupo de documentos refere "*responsável de dia*"; "*desenhos leituras*"; "*texto jornal*";

"*texto correspondência*" e "*texto livre*". Pequenos traços revelam o número de ocorrências para cada uma das crianças, em cada uma destas entradas. Pela contagem do total de responsabilidades de dia, após 46 dias do início do ano letivo, há só um no qual o professor foi responsável. Os dísticos referem claramente as cores de cinturão da pedagogia institucional[97].

Há fotografias de anos diferentes que ilustram a informação partilhada. Entre elas, há uma da turma T2 que fixa a parede informativa onde se vê, no canto superior esquerdo, um placar com "*As leis da classe*" e por baixo algumas regras de atuação na sala:

- ❖Faço sempre o melhor que posso
- ❖Tenho cuidado com o material.
- ❖Quando a professora ou um colega falam: - calo-me; - estou com atenção; - espero que ele acabe antes de fazer uma pergunta.
- ❖Quando trabalho: - não falo; - não respondo aos que conversam; - se tenho dúvidas vou ter com o professor ou com um colega.
- ❖Quando acabo o trabalho: - não aborreço ninguém; - trabalho no meu plano.

Numa fotografia da turma T3, vemos ao lado de "*as nossas leis*", um cartaz informativo com sugestões:

–já acabaste o teu projeto?
–já acabaste o teu plano?
podes sempre:
–ler um livro;
–fazer uma ficha;
–trabalhar para a tua responsabilidade;
–arrumar as tuas coisas;
–apoiar um colega;
–escrever um texto;
–copiar o teu texto para o livro de textos;
–fazer um desenho;
–escrever ao teu correspondente;
–sair 5 minutos para apanhar ar;
–dormir ou aborrecer-te.
não podes:
–gritar, correr na sala;
–perturbar os outros, que trabalham.

Por baixo, cinco folhas, uma com o título "*és responsável do dia?*" seguido dum texto não legível na fotografia mas que se apresenta como um apoio-memória.
Junto deste texto, há mais quatro folhas com informação:

(*[illegible]* precioso (barro, desenho, lápis de cera, etc.)

[illegible]
[illegible] responsável do atelier em dias que se pode trabalhar fora da [illegible]
[illegible]
[illegible] (não mais que 2 de cada vez).
(azul)
técnico.
(castanho) especialista.

O Vítor Abreu que foi aluno na turma T6, com uma organização parecida, conta:

> "Sim, lembro-me desses placares. (pausa prolongada) Eu acho que, mais uma vez se tem (pausa) … está ligado à … a tal ideia que nós sejamos um pouco mais responsabilizados e … é mais liberdade, mais responsabilidade (riso)."

A Irene Pires, ex-aluna da turma T2, refere-se a esta responsabilização coletiva, baseada na informação disponível para todos, quando explica:

> "lembro-me que como turma, a coisa era assim um bocado complexa, porque eu acho que a diferença entre a Voz e uma escola pública, é que a Voz era um sistema mais complexo de organização, porque exige mais, euh, há certas…, as regras são diferentes. São mais centradas na responsabilização do aluno, e por exemplo a máxima era uma categorização pelas cores …"

A organização complexa faz a Melissa Lousada afirmar, anteriormente aluna da turma T7, que:

> "Pelo menos, na altura... causava... muito impacto, porque as coisas eram levadas muito a sério, os alunos eram muito dedicados, as professoras eram muito dedicadas, …" .

A responsabilização não se limitava à organização do trabalho escolar e curricular. Além das evidências duma participação das crianças na interpretação do currículo obrigatório, registam-se tarefas que decorrem das sucessivas decisões tomadas. Encontramos na parede do jardim-de-infância, presumivelmente em 1991 ou 1992, um cartaz com o título "*Quadro de tarefas*" e com as rubricas *"tratar dos periquitos / terrário", "dar de comida aos peixes", "Mapa do tempo", "Mapa de presenças", "Calendário", "Regar as plantas",* cada uma com espaço para colocar um cartão com o nome da criança com aquela tarefa.
Na fotografia que mostra parte da organização das paredes da turma T2, aparece por baixo da explicitação das cores, uma cartolina com saquetas com o título "*Tarefas*" na qual se identificam: *"pintura", "computador", "biblioteca", "correspondência", "presenças", "fichas", "material", "cadernos", "jornal"*. Percebe-se que se coloca uma etiqueta com o nome da criança responsável pela tarefa na respetiva saqueta. Como veremos mais à frente, as crianças eram responsáveis reais de parte da organização da turma.

A responsabilização nota-se também na organização da festa do Magusto. Vemos num vídeo de 1995 ***"o clube dos bichos"***. A professora Julieta Lopes combina com as crianças a apresentação do clube dos bichos aos visitantes da festa do Magusto. Na discussão a Carla Gouveia, então aluna do 1º ano de escolaridade, repete que é preciso tornar os pais membros do clube dos bichos, porque o dinheiro da cooperativa não é suficiente para as despesas com a comida dos coelhos.

A preparação de acampamentos e acantonamentos[98], por fim, é da responsabilização de todos. Os alunos organizam-se (ou são organizados) em pequenos grupos de trabalho. Algumas fotografias que encontrei no arquivo da Voz do Operário da Ajuda, identificadas como do ano escolar 1992-1993 mostram, na realidade, um grupo de crianças a apresentar, na cave, documentos referentes ao acampamento de Montachique da turma T2. Aparentemente apresentam o trabalho de preparação ou de recolha a um público não visível na fotografia, presumivelmente pais.

Os professores apoiam os alunos, informados e responsáveis, na gestão do seu próprio trabalho. A Irene Pires[99], conta:

> "Ou seja, isto era no sentido de nós termos que nos responsabilizar, podíamos assumir que queríamos, esta semana, ser preguiçosos, e fazer só uma ficha de matemática e três de leitura, mas tínhamos depois de cumprir no final da semana ou fazer esta autocrítica: 'conseguimos, não conseguimos, e como correu e tal e não sei quê'. Isto era muito, muito… engraçado. Para já, permitia, a mim, permitia-me ver o que gostava mais de fazer, por exemplo, queria fazer mais fichas dessas, e depois havia sempre aquelas que eu fazia menos, porque não gostava tanto, e havia algumas indicações das próprias professoras: 'cuidado, não estás a fazer muito disto, e se calhar deverias fazer um bocadinho mais'."

Dez anos mais tarde, esta prática mantém-se. Rita Silves, aluna da turma T7 entre 1995 e 1999, refere:

> "… tínhamos ali uma responsabilidade, que não era como nas outras escolas, pelo menos por o que tenho falado com os outros colegas. Nas outras escolas era: vocês agora têm que fazer isto, terça-feira vão ter que fazer aquilo, e na Voz não, nós planeávamos o que achávamos que precisávamos de fazer, que, pronto, como nós éramos todos miúdos diferentes, nem toda a gente tinha as mesmas dificuldades, e, nós, lá cada um sabia em que é que se tinha que empenhar mais, se tinha que se empenhar mais no português ou na matemática, consoante o que lhe fazia mais necessidade, e aquela responsabilidade de sermos nós a distribuir o estudo..."

A Carla Gouveia, que era da mesma turma, remata, quando se lembra da planificação coletiva e individual:

> "Portanto, não sei... Nós tínhamos muita liberdade, muita liberdade de responsabilidade, …".

Esta liberdade de responsabilidade passa por pequenos feitos. O Vítor Abreu[100] alarga-a a uma forma de autorregulação, quando conta que não existia campainha na escola,

> "que é uma coisa que existe em quase todas as escolas, mas eu acho que é um bom exemplo de a Voz do Operário nos obrig… direi obrigava – mas foi desenvolvendo uma certa … nós tínhamos que ter noção de (riso), [...] – de estar com uma certa responsabilidade, ao saber quando tínhamos que sair, quando tínhamos que entrar. De não haver tanto aquela coisa de: "está aqui uma campainha vamos embora, todos para dentro", isto dava-nos mais responsabilidade de certa maneira, que acho que era uma coisa interessante, que não encontrei nas escolas onde fui, onde estive a

seguir."

Da tarefa executada à gestão das tarefas

Além da responsabilização pelo trabalho e a gestão do trabalho, existem tarefas reguladas, tanto dentro da sala de aula, como fora da escola. Quando as turmas T5 e T6 estão num acampamento no Alvito, em 1994, vemos um dos grupos de trabalho a fazer a entrevista acerca da história do Concelho. Cada um é responsável por um conjunto de perguntas e a Carla Garcia, mais uma colega, têm como tarefa gravar a entrevista. A professora Dora Agostinho, que acompanha o grupo, limita-se a participar na conversa, tendo, como cada um dos alunos, um pequeno bloco de notas.
Um outro documento filmado mostra o início dum momento de planificação em sala de aula. Enquanto alunos e professoras combinam a organização de algumas atividades, cada um vai-se organizando numa folha de planificação que lhe é entregue por um dos rapazes.

O trabalho em sala de aula inclui cuidar da responsabilidade ou da tarefa entregue: podemos observar duas crianças que estão a reorganizar a biblioteca na sala das turmas T5 e T6. São entrevistadas, mais à frente, por quem as filmou e explicam a lógica que utilizaram ao separar os livros de leitura, os livros de pesquisa e os apontamentos de colegas e professoras para os estudos..

Como referiu a Irene Pires, a responsabilidade era levada muito a sério. Há registos que mostram que havia uma avaliação do trabalho do responsável. Raul Bento[101] diz:

> "… tenho a ideia que havia um responsável pela pintura, mas não me lembro o que cabia ao responsável fazer. Mas tenho ideia que sim. Hmm… mais coisas…"

Este tipo de responsabilidade é considerado delicado, pelo que existe uma observação prévia, como se fosse um estágio. Em relação ao Raul, encontrei esta decisão de reunião de conselho[102]:

> "*Raul está uma semana em experiência para a sua responsabilidade 'tintas'*."

Se tudo correr bem, toma-se a decisão:

> *"Aceitamos a Catarina como responsável da limpeza."*

A responsabilização está presente quando existem problemas na utilização de espaços comuns. Encontramos decisões do tipo:

> *"Paulo limpa a casa de banho quando a molhar"*

Não se percebe se este tipo de decisões decorre de sugestões do responsável pela limpeza ou se surgem da análise de uma situação. De qualquer forma, parte das limpezas eram assumidas pela turma. O Vítor Abreu tenta lembrar-se das tarefas e presume que existiam rotinas:

> "… não quero estar a dizer nenhuma barbaridade… *Eu*: Mas podes (riso).*Vítor*: Não me lembro de nada, só me lembro que éramos nós a limpar a escola. Ou não? Mas eu tinha alguma vaga ideia, pelo menos lembro-me de estar fazer algumas coisas deste género numa determinada altura. Não me lembro se era depois de determinadas atividades que fazíamos que tínhamos que arrumar…, arrumar as coisas…, ou se era

noutro contexto."

As limpezas fazem parte das tarefas assumidas em conjunto. Observando uma fotografia de 1994, registamos uma criança com um esfregão a limpar o chão da sala. A sala está vazia, ainda com alguns objetos para arrumar.

Há tarefas que mais claramente se confundem com a responsabilidade organizativa que consiste em coordenar o trabalho ou ajudar na sua execução, mas também na preparação e no cuidado a ter com o material. Os responsáveis não são os tarefeiros dos outros. A sala, da responsabilidade de todos, é portanto tratada por todos. Ou como explica Carla Gouveia[103]:

> "A sala não podia ficar desarrumada, se nós saíssemos de fugida para o recreio e a sala ficava desarrumada, mandava-se logo chamar, ninguém faz nada enquanto isto não estiver arrumado."

Continua a falar de outras responsabilidades, relacionadas com os animais que tinham na escola:

> "… mais uma vez, a responsabilidade, tínhamos que saber cuidar dos coelhos."

Na turma T3 vemos o Diogo Garcia, com a responsabilidade para a imprensa.

imprensa

*dominas perfeitamente a imprensa
*formas equipas de três para imprimir
*formas equipas de dois para compor e decompor textos
*avisa com tempo a assembleia de compras necessárias (tinta – produtos de limpeza)
*controla sempre a equipa que está na imprensa:
*erros no texto
*nº de folhas certas: 60
*limpeza depois de acabar
*letras, rolos, tintas arrumadas
*tens o direito de mandar parar uma equipa que perturba ou que não funciona bem
*guarda um registo do número de vezes que uma equipa trabalha na imprensa para evitar discussões futuras.

Como consta da ficha de apoio para a responsabilidade da imprensa, depois de uma impressão, ajuda na limpeza das letras de chumbo, com um pano e o diluente apropriado para o efeito. O trabalho do responsável é sobretudo organizativo.

Portanto, ser responsável é também resolver problemas. Na memória de Jorge Carvalho[104]:

> "… quando nos era distribuída a responsabilidade, de determinada área, tínhamos de zelar por essa área. Se fosse um equipamento, portanto, a nova distribuição do equipamento, vá, registar, como tirar dúvidas. Ou seja, se havia algum amigo, que precisava de tirar uma dúvida nesta área, que fosse nos computadores, na pintura – como é que funciona – nós éramos incutidos por esclarecer a dúvida. Só depois é que viria o professor. Isso. Julgo que era assim. Não sei se o responsável da área, na sexta-feira à tarde, tinha algum papel preponderante, na avaliação da atividade que teve ou não. Não sei se nós chegávamos a avaliar o trabalho de todos, mas tirar as dúvidas sim."

Existem várias fotografias da turma T2 em que o grupo arruma a sala, preparando-a para o

almoço. Percebe-se uma preocupação para que todo o material fique arrumado (*voa8889006*). O almoço na sala é algo presente na cabeça de muitos[105]. Para algumas pessoas, falar de responsabilidades é falar da organização do almoço. O Raul Bento[106] lembra-se da tarefa:

> "Hmm… Lembro-me de pôr a mesa para almoçarmos. Havia, não sei se por semana ou por dia, havia um responsável [para] pôr a mesa, isto é, pôr os pratos, nós comíamos nas nossas salas."

Mesmo com memórias vagas, em relação às responsabilidades, a Milene Neves[107] afirma:

> "Não me lembro. Lembro-me que tínhamos umas tarefas, também, qual era a nossa responsabilidade na semana em que se seguia, se eram os talheres, se era o almoço, … ah! Lembrei-me de uma coisa…!"

Existiam várias encomendas para os responsáveis do almoço. Na turma T3, a função é descrita da seguinte forma:

almoços

*organiza equipas que levam o cesto para a cozinha

*arranja substituições quando falta alguém

*marca todos os dias quem é que faz o serviço para depois não haver discussões

Ela difere da função na turma T2, lembrada pela Irene Pires:

> "nós, na sala, havia um chefe de mesa – cada mesa teria para aí cinco, seis, sete alunos no máximo – e havia uma pessoa responsável para ver se toda a gente ia despejar os restos da comida, se toda a gente prestava atenção às refeições, na aula, se toda a gente tinha arrumado, e essa pessoa seria quem também iria à cozinha, fazer coisas assim."

O vídeo que relata um dia de trabalho na sala das turmas T5 e T6 em 1994 mostra a preparação para o almoço e o almoço. Aqui, quem está de serviço traz os cestos com pratos e talheres. Depois, cada um vai-se servindo e procura um lugar para se sentar.

Algumas pessoas evocam outras responsabilidades. Jorge Carvalho diz:

> "Eu era, recordo-me, fui o responsável dos computadores, no ano tal, foi, talvez por período, não sei se era ao longo do ano obrigatoriamente ou se variava cada período, não é, até ao Natal, até a Páscoa, se variava. Já não me recordo se nós nos candidatávamos a ser responsável de uma determinada área, ou se era distribuído pela professora. Eu lembro também ter sido responsável pelas pinturas, o almoço, por acaso não me lembro. Mas das pinturas e dos computadores, sim."

Assume-se em conjunto a gestão das atividades na escola, numa visível base de confiança. Como vimos[108], na festa do magusto, vendem-se pinturas, pequenos objetos dos *ateliers* produtivos, rifas e senhas para bolos, sumos e jogos. As crianças manipulam o dinheiro e, no fim do dia, ele é contado por um dos responsáveis.

Esta confiança é valorizada pela Sheila Castro[109]:

> "Quero dizer, naquele ano, foi-nos depositado imensa confiança, eu acho que isso, que isso como seres humanos, é muito interessante. Porque, eu como pessoa, já tinha uma série de responsabilidades, e acho que estava numa fase em que isso era muito

importante para mim, mas acredito que, mesmo para as pessoas que me rodeavam, acho que, acho que..., foi..., foi..., era muito 'à frente'."

A Milene Neves argumenta no mesmo sentido:

> "Claro. Lembro-me de sermos, isto também numa perspetiva de desejado no meio, também, lembro-me de sermos muito auto-responsabilizados. Lembro-me sempre da história das divisões das tarefas, diárias, diariamente, que se dividiam semanalmente, lembro-me. Isso marcou-me para a vida toda."

Em 1993, a professora Julieta Lopes leva a turma T5 e parte da turma T6, juntamente com a turma correspondente da sede da Voz do Operário para um acampamento arriscado, na Ilha da Berlenga, do qual voltarei a falar mais à frente[110]. As crianças tinham na altura entre 7 e 9 anos e ela recorda:

> "… as Ilhas Berlengas eram muito complicadas, muito difíceis, nós tínhamos que andar em trilhos, com gaivotas de um lado e o abismo do outro, e foi um acampamento perigoso, e foi a primeira vez que vi, que na realidade, os nossos meninos são autodisciplinados, quando é preciso e porque sabem que tem que ser assim."

A Carla Garcia associa mais uma vez a responsabilização que ela sentiu como criança ao que segue depois da Voz do Operário da Ajuda:

> "...é que acho que do trabalho que me lembro que nós fizemos naquela altura, foi fundamental para depois todo o meu percurso académico que tenho tido, no sentido de responsabilizar-me, por me fazer perceber que realmente, aquilo que nós fazemos depende de nós próprios. Depende da energia que pomos nas coisas e da consciência que nós temos enquanto fazermos. Isto vem-me à cabeça. Pronto."

A observação das tarefas e das responsabilidades permitiu perceber que os responsáveis detêm poder organizativo para a sua área e que executam tarefas sempre que necessário. Procuro agora perceber melhor este poder organizativo. Antes de terminar esta parte e de passar ao ponto em que analiso o conselho, aqui referido como assembleia, ainda olho para o responsável geral ou do dia e a equipa do dia, bem como para a responsabilidade do professor.

De responsável para equipa do dia

A organização das responsabilidades assenta na organização das reuniões de trabalho, geralmente referidas como assembleias. A Judite Pinheiro[111] lembra-se que nessas reuniões, entre o conjunto de responsáveis,

> "… havia um presidente, que lia o que estava bom, o que não estava bom e o que mais ou menos, e havia os restantes a intervir."

O Francisco Neto[112] fala desta presidência, como da responsabilidade-mor entre responsabilidades e tarefas:

> "Lembro-me de ser presidente, não é, não me lembro ser secretário, lembro-me que havia o presidente, o que é lógico, é aquela tarefa que mais representa o poder, não

> é, e que é um bocado a tarefa número um, não é, viril... (...) mas lembro também de haver esta questão da tarefa das presenças, não sei se era para ver se todos marcaram, ou se depois passou a ser mesmo as presenças [como mais] uma responsabilidade, isto já não me lembro, mas sei que havia essa tarefa. E [havia] tarefas relacionadas com os animais que tínhamos na sala, dar de comer aos animais, aos peixes, aos que tivéssemos la na sala, e as plantas..."

Assim, observamos a turma T2, reunida em círculo, onde o presidente Jorge Carvalho, durante uma reunião intitulada de assembleia, anota as decisões que se tomam. Antes tinha dado a palavra. Depois, lembra a programação para a semana a seguir. No fim, a secretária lê o que foi decidido. Nas turmas T5 e T6, reunidas no espaço de biblioteca da sala, a Carla Garcia, secretária, lê o jornal de parede[113], onde escreveu, como responsável da biblioteca, na coluna "não gostámos", um incidente com um livro. Depois de ler, pede a palavra ao presidente da reunião. A partir daí desenrola-se uma discussão, acerca da responsabilidade ou não de quem rasgou o livro, que irá lembrar que a responsável dispõe de autonomia para resolver assuntos, evitando ter que discuti-los na assembleia, onde está o poder[114]. Os responsáveis, mas também as equipas de dia, assumem a presidência rotativamente. É o grupo que regula a organização do espaço, do tempo e do trabalho dentro do contexto da sala de aula.

Alguns testemunhos de algumas práticas de turma lembram o poder mais autogestionário como a das turmas de Fontvieille, relatado por Hess (1975) quando fala dos grupos de discussão, mas reconhecemos aqui também a importância da participação, da função assumida pela criança e à qual Fernand Oury se refere como "*métiers*" (Vasquez e Oury, 1977; Pochet, Oury F, Oury J., 1986; Lafitte, 1985). Mais do que dum ofício, no caso da Voz do Operário da Ajuda trata-se de assumir uma função. Ganha-se autoridade pela função que se exerce, mas esta função é mutável com outros na turma. A função de responsável de dia ou, mais tarde, de equipa de dia, aparece sempre como rotativa e em base diária. O professor não é, ou é só excepcionalmente, responsável do dia.

Responsáveis na gestão e responsáveis de dia

As responsabilidades mais recordadas são as relacionadas com o almoço, em detrimento das responsabilidades relacionadas com a organização do trabalho. Contudo, dez dos vinte e um ex-alunos entrevistados evocam-nas. Duas das três professoras falam delas diretamente. Perto de quarenta documentos (10%) do espólio pessoal que guardo, evidenciam esta faceta do trabalho na Voz do Operário da Ajuda. As fotografias do ano escolar 1988-1989 focam também esta responsabilidade para a organização do almoço. No único conjunto de fotografias da turma T2, num total de dez, três evocam a organização do almoço. Uma delas mostra um grupo de crianças a pôr a mesa, enquanto estão a discutir entre eles, observando-se uma distribuição de tarefas, supervisionada por uma criança.

As memórias do Jorge Carvalho não fogem à regra:

> "… era da responsabilidade, portanto, julgo que sim, se eu me lembro, havia um responsável do almoço, havia um responsável dos desenhos, havia o responsável dos computadores, que eu fui durante muitos anos, sim, quando o projeto começou, eu

fui responsável dos computadores e julgo que o fui durante muito tempo."

A memória tão viva relacionada a toda a organização do almoço, desde o jardim-de-infância faz o Francisco Neto afirmar:

> "… estava incluído a parte do almoço, de distribuir os talheres, de quem ajudava de trazer não sei o quê, a água, … lembro-me que tínhamos isso logo desde o jardim-de-infância também."

Para ele, as tarefas relacionadas à responsabilidade coletiva de organizar o espaço de almoço, facilitavam-lhe perceber a organização no 1º ciclo:

> "Mais, agora, mais ao nível do primário, pronto, a organização aprofundou-se, não é, nós também crescemos, havia, nós tínhamos mais responsabilidades, mais coisas para gerir, …"

A co-responsabilidade é evidente nas fotografias que descrevem uma das festas da escola, o magusto[115]: na bancada de bolos, uma criança troca bolos por senhas que lhe são entregues por adultos ou crianças; a venda das senhas é da responsabilidade de outro grupo: uma equipa de duas crianças regista a venda das senhas. Quem está de serviço tem um fio com um cartão ao pescoço. Este cartão identificava quem estava em funções numa determinada tarefa e a que horas. Uma escala previamente organizada permitia a troca de equipas. Nesta escala, todas as turmas da escola contribuíam, e cada um se inscrevia. Da turma T6, de 1º ano, existe um registo, onde, numa tabela de duas entradas, aparecem como "*tarefa*", as palavras "*sumos*", "*bolos*", "*senhas*", "*vendas*" e "*rifas*". Aparentemente, as crianças inscreveram-se para uma das tarefas, e para meia hora de trabalho, no período compreendido entre as 17.30 e as 19.30.

Existe uma gestão cooperada do grupo. As interações são valorizadas pelos adultos, encorajam-se as crianças a tomar posição, a discutirem uns com os outros, a procurar soluções. Já referi as informações disponibilizadas na sala de aula, que permitem um controlo pela própria criança sobre a organização dos seus trabalhos, e veremos mais à frente como, em todas as turmas das quais encontrei documentos iconográficos, existem, na parede da sala, informações igualmente importantes, para facilitar esta gestão em cooperação.
Do meu espólio pessoal, relativo ao período da Voz do Operário da Ajuda, os diários de bordo das turmas T3 e T4 dão informação sobre a instalação dos conselhos e do tipo de decisões neles tomadas. Apresentam os responsáveis, e como foram escolhidos, por votação ou por consenso.
Encontramos no mesmo espólio, mas só para a turma T3, um conjunto de fichas de apoio[116] explicitando a função de cada um dos responsáveis, como se de um "ofício" se tratasse. É sobretudo na turma T3 que tem grandes semelhanças com o "*métier*" de que se fala na Pedagogia Institucional de Fernand Oury. A ficha com a descrição da função e do poder inerente e delegado à criança que ocupará esta função está mais em linha com o poder funcional na sociedade democrática e burocraticamente organizada do que na comunidade gerida com a participação de todos. Encontramos descrições de funções para os responsáveis dos ficheiros de treino, do ficheiro de experiências, da correspondência nacional e internacional, da gestão dos textos livres, do jornal da turma, do livro de textos da turma, dos

meios de produção: a já referida imprensa, o limógrafo, o *atelier* de trabalho manual e o *atelier* de pintura. Encontramos também uma descrição da função da criança responsável pela biblioteca, pela mesa de exposição, pelo material coletivo escolar e pelo material de desperdício. Há uma ficha para quem fica responsável pelas plantas, o mapa de presenças, o plano semanal e o frigorífico (um termo importado de Vasquez e Oury (1977) e que reporta à lista dos assuntos a tratar eventualmente, em pequenos estudos individuais, ou, em pequenos grupos, e que ficam a aguardar que haja tempo e meios para os retomar). Encontrei ainda uma descrição da função de contabilista da sala e duas fichas para genéricos "apoiantes". Algumas funções de responsável não estão aqui presentes como a do computador ou do responsável de dia.

Há evidências que, nas turmas onde fui professor, uma das funções ou responsabilidades atribuída é a de contabilista-caixa da turma, passando a gestão da cooperativa para o grupo, como nos lembramos de Freinet, mas também de Oury. No espólio pessoal encontrei o *"livro da contabilidade do 3º e 4º anos"* e um registo de despesas e receitas da turma T6. No livro da contabilidade há registos de entradas e saídas. Nas entradas está frequentemente anotado do que se trata: venda de jornais na maioria dos casos. Nas saídas registamos selos e cartas para os correspondentes, papel, e despesas não discriminadas. Pelos vistos, a caixa e a contabilidade passaram por duas crianças, contrariando a ideia de que as responsabilidades eram assumidas rotativamente. No registo de despesas e receitas da turma T6 existe uma grelha de duas entradas com os nomes de todas as crianças e a sua contribuição trimestral para a cooperativa. Do lado direito uma série de contas com algumas referências à despesa: papel de pintura, plástico, escápulas (lino-gravura?) e barro constam da lista.

A ficha explicativa desta função de contabilista contém a seguinte informação:

contabilista

*no caderno tens duas colunas: uma para o dinheiro que entra, outra para o dinheiro que sai.

*Inscreve todas as entradas na coluna A

*Inscreve todas as saídas na coluna B

É importante inscrever tudo logo na altura!

*Semanalmente, controlas se o dinheiro na caixa corresponde à diferença entre a coluna A e a coluna B. (A – B = caixa). Quando houver mais de 1000$00 em caixa entregamos a metade à Dª Augusta.

*Só entregues dinheiro aos responsáveis que têm direito de comprar material.

Não foi possível perceber se a gestão do dinheiro, em outras turmas, vai no mesmo sentido, porém existem algumas fotografias e documentos vídeo nos quais vemos crianças a gerir dinheiro, durante as festas da escola.

Também não encontrei a função, de cada um dos responsáveis, explicitada em outras turmas. Como veremos a seguir, será mais pelo diálogo em assembleia que a turma se define. Em vários documentos vídeo vemos os responsáveis atuarem, umas vezes mais como tarefeiros, outras vezes mais como responsáveis:

–Numa leitura de ata no fim da assembleia, ouvimos um dos elementos da mesa dizer, entre outros: *"O grupo que faz estudos arruma o material que desarrumou"* dispensando alguém com a função de controlo: a assembleia, simplesmente, decidiu, depois de uma discussão entre todos.

–Durante um jogo de pistas num acampamento no Alvito, observamos o responsável do grupo a decidir como interpretar a informação que deve levar ao próximo posto. Só quando ele parece estar com dúvidas é que os outros elementos do grupo intervêm, discutem em conjunto e regressam para o sítio onde se levantou a primeira dúvida.

–Nos vídeos que relatam a festa de Magusto, em pelo menos três anos escolares distintos, apercebemo-nos que existe uma responsabilidade coletiva pelo êxito da festa, na qual colaboram crianças e adultos de toda a comunidade escolar. Na altura da abertura da festa, cada criança recebe o cartão referido anteriormente, no qual está indicado a sua hora e a sua tarefa. Entretanto, alguns vão ter com o responsável do jornal da turma, para ajudar a vender jornais aos visitantes.

–Apoiado por um professor de educação física, quem está com a caixa vende senhas e calcula o troco que é preciso dar. Nos jogos, com o apoio de uma mãe, uma criança recebe as senhas, repõe o jogo e dá as instruções a quem vai jogar. Co-responsáveis na organização, são executantes da sua tarefa, durante um tempo. O resto do tempo, usufruem.

–A preparação do acampamento anual envolve uma reunião com pais e mães. São as crianças que tratam de toda a apresentação. A leitura da organização dos dias faz entender também as responsabilidades e tarefas de cada um, para a execução do todo.

Uma das funções do responsável de dia consiste em regular a conversa. Observamos as turmas T3 e T4, de visita a Portel, em que o responsável de dia dá a palavra a quem quer fazer perguntas aos vários interlocutores. Durante a visita a um oleiro, a aluna responsável é lembrada que tem que dar a palavra, sem que por isso todos comecem a falar ao mesmo tempo.

Responsável de dia é uma função que dá bastante poder, mesmo se regulada pelo coletivo, que pode fazer a avaliação da atuação do responsável. A Milene Afonso até se lembra como esta responsabilidade lhe dava a possibilidade de obrigar outros a executar o seu trabalho, atribuindo o poder regulador à função e não à pessoa:

> "Hmm, a verdade, eu, se calhar não abona ao meu favor, mas enfim, de vez em quando tenho ideia de que adorava ser responsável do dia, que era uma das coisas de que falamos, para impor um bocadinho mais de ordem que era para ver se nos despachávamos. (risos) Porque a verdade é que se não fosse responsável do dia, pronto, [os outros] não queriam saber, se calhar não tinha tanto à vontade, para dizer, para a [minha] opinião ser [ouvida]."

Outra função do responsável de dia consistia em levar o grupo para as aulas de educação física[117], que só se realizavam na escola quando se tratava de atividades ao ar livre, no recreio. A Milene Afonso tem uma crítica severa em relação à ida ao ginásio, fora da escola, muitas vezes sem o adulto a acompanhar:

> "Tinha assim uma grande responsabilidade (…). Se isto corria muito bem no Estádio Nacional, depois, muitas vezes, que até era mais próximo, não corria tão bem, ali, na Ajuda, não é? Para irmos para o ginásio, não correu assim. Portanto, nós íamos sem supervisão muitas vezes e de vez em quando havia assim uns, uns desvios."

A Milene Afonso lembra-se de uma situação-limite que considera grave. A confiança

depositada nas crianças, por entenderem a função do responsável e, portanto, não questionar este representante do poder, instituído pelas regras definidas em conjunto, será exagerada? Numa ida para o ginásio, alguns colegas foram colher flores num descampado na rua Aliança Operária:

> "Havia seringas, e portanto, hoje tenho a noção de que, existiam alguns riscos reais, e, enfim, não tão fáceis como tudo isso, não é? [Foi] ao ponto de um dia, a J. ter de facto agarrado numa destas seringas, cheias de sangue, e [a] ter levado para a escola, e mo ter dito, só quando nós chegámos a escola. Portanto era, estás a ver, como é que ela carrega, guardou aquela porcaria, mas só me disse quando chegámos à escola e eu fiquei assustada, porque tinha sangue, não é, e eu achei que era melhor nós dizermos que tínhamos encontrado aquilo. E pronto, enfim, tentaram-nos explicar minimamente que não tínhamos feito a melhor coisa, não é, ou que ela, neste caso, se calhar não tinha feito a melhor coisa que era ter apanhado a seringa, porque era perigoso, etc., mas eu lembro-me não ter percebido muito bem porquê."

Conclui:

> "Portanto, neste sentido acho que houve muitas falhas no acompanhamento, […] que poderiam ter levado a alguns acontecimentos menos positivos, e alguns até potencialmente graves, bastante graves. Felizmente nunca aconteceu nada, mas, mas pronto, hmm."

A Milene é a única pessoa entrevistada que mostra este potencial perigo perante a forma como o responsável de dia era suposto lidar com situações bem complicadas. De forma geral, como vimos, ficou na memória uma organização que funciona bem.

Evoluindo para a equipa do dia

A brochura "*A nossa escola*" fala da forma escolar que introduz a figura de responsáveis e deixa as crianças descrever as suas responsabilidades, mas não fala nem de responsável de dia, nem de equipa de dia. Porém, a partir do ano letivo 1990-1991 começa a aparecer no discurso o termo "equipa". Aparece a ideia de equipa executando uma série de tarefas, na organização do acantonamento de Portel, onde, cada dia, um grupo de crianças era responsável para o apoio logístico do grupo todo, junto com um adulto. O que estava em jogo era a preparação das refeições que precisava de alguma organização.

Nas notas e decisões de assembleia da turma T6 no ano letivo 1991-1992 registamos em 18 de Outubro: "*Todos nós limpamos a nossa mesa [ao fim do dia]. A equipa não tem de o fazer*", subentendendo que a equipa ajuda. No dia 8 de Novembro, numa outra assembleia, decide-se fazer "*grupos de 2 meninos e damos um número a cada grupo para fazer equipas de almoço*", introduzindo equipas diárias. Na mesma assembleia discutiu-se um conflito de interesses, assumindo que só se ajuda o responsável de dia se ele pedir ajuda.

A Carla Gouveia, falando do 1º ciclo a partir de 1995, continua a associar as equipas claramente à organização do trabalho nos acampamentos onde, mais uma vez, assumem funções de coordenação, de gestão e de tarefeiro:

> "Tínhamos várias equipas, e portanto, era, cada dia uma equipa é que fazia os jantares, … acho que era assim. Depois tínhamos jogos de equipa durante o dia. Íamos visitando as coisas quando foi em Alcochete, quando fomos ao Cartaxo,

quando fomos a Avis, depois íamos visitar coisas durante o dia, estávamos na praia ou não, eram equipas, podíamos fazer uns jogos, fizemos jogos de pistas, e assim, e depois dividíamos e cada um fazia o jantar e assim, e acho que era assim."

Esta organização das equipas nos acampamentos é clara, tanto nos documentos que relatam o acantonamento de Portel, como o que relata o acampamento no Alvito, em 1993. Neste último, a Julieta Lopes e a Dora Agostinho organizam, depois de um primeiro reconhecimento, o trabalho com as crianças. Lembra-se do trabalho acrescentado no primeiro dia de visitas, depois do dia de chegada e da montagem de tendas e apoio logístico, no qual participaram alguns pais. A Julieta anuncia:

"*A Marta, a Guida, a Margarida e a Bruna vão comigo e vamos fazer qualquer coisa para arranjar um chuveiro. Depois há um grupo [de estudo do] 25 de Abril que é o Tomás, a Milene o Tiago F, que vai já ter trabalho hoje, porque há um senhor que vem falar connosco sobre o 25 de Abril aqui, ao nível do campo, dos camponeses, como isto foi. Depois, da equipa de dia, sobram o Luís e a Inês, há duas tarefas para eles. Fazer tintas é uma das coisas, outra coisa será deitar um pouco de terra em cima das "coisas" na "casinha"." Alguém: "Agora?". Julieta: "Sim, agora, depois logo a tarde, outras pessoas da equipa farão o mesmo.*"

Antes do acampamento, na reunião de pais de preparação já referida, o Tomás Duarte apresenta as funções das equipas de dia, durante o acampamento:

"*Funções da equipa: verificar as tendas e ver se não há partes soltas; acordar e mandar deitar; tratar de ferimentos / medicamentos; resolver problemas; orientar as reuniões; apoiar nas refeições; afixar o jornal de parede e escrever notícias; cuidar do espaço; verificar o material coletivo; verificar o estado da casinha das necessidades; registar acontecimentos*."

A ideia de equipa de dia tinha definitivamente ganho forma e é a organização dos almoços e dos acampamentos que facilita a instituição formal do conceito, a partir de 1992. Assim, a Melissa Lousada, colega de turma de Carla Gouveia, afirma:

"Depois havia as equipas do dia, ou as equipas da semana, que já não me lembro bem, trabalhávamos nas nossas tarefas naquele período de tempo."

Parece ser a Julieta Lopes quem impulsionou a mudança assumida do conceito de *responsável de dia – tarefeiro* para o conceito de uma *equipa cooperante e responsável*. Ela fala do seu regresso à escola, depois de dois anos de trabalho como cooperante na Guiné e constata:

"Ao princípio, quando ia para lá tinha responsáveis de dia, portanto, ao dia. Tarefeiros. Que tinham aquelas tarefas de arrumar as coisas, varrer, não sei, montes de coisas que havia, mudar o calendário, uma série de coisinhas, que eram tarefas. E havia outros que eram os responsáveis portanto, havia um responsável de dia, que era responsável por tudo que acontecesse, ajudava... sei lá, uma série de coisas. Era... dependia muitas vezes de, da capacidade do responsável, como é que corria o dia ou não: resolver problemas, entre dois ou três meninos, … pronto, resolver mesmo os problemas. E havia um responsável pelo material. E havia mais responsáveis, mas estou a lembrar-me destas duas coisas. Lembro-me de uma assembleia, pois havia a

> avaliação dos responsáveis, e numa das avaliações, uma menina foi criticada porque o material tinha corrido mal, não sei o que tinha acontecido, aquilo tinha corrido mal. E ela, quase a chorar, disse "Pois, eu não posso ser bom em tudo, se sou responsável de dia, e sou responsável do material, as coisas não podiam correr bem". Mais ou menos nestes termos."

A Julieta Lopes começa a partir daí a pensar sobre o papel efetivo de responsáveis e tarefeiros. Apercebe-se que quando um responsável do dia não se consegue organizar bem, acaba por ser o próprio adulto a intervir mais vezes, "e portanto, eu tinha que atuar mais do que queria". Percebe também que a responsabilidade de ter que organizar o dia e tratar de todos os imprevistos ao longo dele é pedir muito a uma criança, quando ela está a aprender, junto com as outras crianças, como se organizar, em democracia participativa, tendo a assembleia como instrumento regulador.

> "Por outro lado, era uma responsabilidade muito grande em cima de um menino, e eu não estava a gostar muito daquilo. Então, lembrei-me das equipas. Como as equipas mantinham a ideia da rotatividade, todos tinham a possibilidade de fazer parte de uma equipa e de assumir, mais frequentemente, o papel de responsável, mas não sozinho. Ficava ao critério daquela equipa, autonomamente, decidir o que cada um ia fazer, ou o que iam fazer em conjunto. Foi uma maneira para que a gestão da turma seja mais facilmente assumida pelas crianças."

As equipas de dia continuam a funcionar durante os acampamentos. Reforçadas, por haver mais para gerir em espaço aberto, as equipas têm quatro a cinco pessoas, e, diferente de em tempo de aula em sala de aula, cada dia, um adulto continua a fazer parte da equipa.
Em 1994, a turma da Melissa Lousada e Carla Gouveia e Rita Silves organiza-se, com as equipas de dia, no 1º ano de escolaridade. Observamos, num documento filmado no início de 1995, a Julieta Lopes a ajudar a "equipa D" para definir entre eles tarefas e responsabilidades e afixar isso no placar informativo, para todos saberem que, naquele dia, será o Jorge a dar a palavra, e também quem manda sair e confere as presenças, quem escreve as notícias do dia e quem muda o calendário. No fim do dia, vemos a equipa em frente à turma, que faz uma curta avaliação do seu trabalho. De seguida há uma entrevista da Margarida Faria[118] com a Rita, aluna de 4º ano, que explica como é que a equipa funciona. Muda todos os dias: "Primeiro é uma equipa, depois é outra, depois é outra, temos três grupos de equipa." Naquela altura, cada equipa tem cinco meninos. As responsabilidades e tarefas são várias, diz a Rita: "Dar a palavra, ver se marcam as presenças, ver planos, orientar o trabalho de texto, rever o Jornal de Parede". Ainda é frisado por outro aluno que o trabalho em equipa facilita também a gestão de conflitos, no recreio por exemplo. Em vez de ser uma pessoa a ter que tentar resolver o assunto, são vários, tornando-se mais fácil. Assim, observamos que alguns alunos da equipa apoiam outros a arrumar as coisas, a virar as cadeiras por cima das mesas, enquanto outro está a recolher dossiers. Depois de uma última verificação, a equipa manda sair. A escolha de ser tarefeiro ou responsável é possível e não é necessariamente explícita. Segundo a Julieta Lopes:

> "Eu acho que eu fazia essa distinção. Eu acho que eles não, não tinham essa [perceção]. Agora, é evidente que é diferente ser – dentro da equipa havia um que resolvia problemas, portanto esse era praticamente o responsável, ora – esse

> responsável [que] tem muito mais responsabilidade do que por exemplo, o que vai distribuir papéis, o que vai distribuir qualquer outra coisa, mudar o calendário, não sei o quê. Tudo isso era feito pela equipa. E cada elemento tinha mais do que uma coisa a fazer, eles eram poucos, eram no máximo cinco em cada equipa, com quatro ou cinco equipas. Estavam quatro ou cinco meninos por equipa, portanto cada um tinha que fazer mais coisas."

Entretanto é possível perceber a evolução da capacidade de gerir a turma e de se organizar em equipa quando observamos um outro documento, de 1998, onde a mesma turma da Melissa Lousada e Carla Gouveia, agora no 4º ano de escolaridade, se prepara para um dia de trabalho. Agora sem a presença da professora, 4 crianças distribuem entre elas o que cada uma delas irá fazer no âmbito da equipa de trabalho.

As próprias equipas não se mantinham fixas. A Julieta Lopes conta que:

> "Eles escolhiam e podiam mudar se quisessem. Faziam uma proposta e mudavam de equipa. Mas eram eles que se escolhiam no princípio do ano [e decidiam] em que equipa queriam ficar. À segunda-feira era uma equipa, à terça-feira era outra, à quarta-feira era outra, e depois rodava sempre. Porque rodando sempre, não tendo equipa fixa num dia, dava a possibilidade para que todas as equipas passassem por toda, por toda a gestão".

Passa a fazer parte da rotina da equipa a rápida leitura do Jornal de Parede no início do dia, sobretudo para verificar se foram escritas notícias na coluna apropriada. Aqui o Jornal de Parede tem mais duas colunas do que as propostas no jornal de turma da classe cooperativa da pedagogia institucional: além do "*não gostei*" ou "*critico*", do "*gosto*" ou "*acho bem*" e do "*proponho*", há uma coluna com "*notícias*", como nos murais de notícias, e outro com "*parabéns*". Na sequência que evoca esta rotina observamos também que, sempre que necessário – neste caso por faltarem dois alunos da equipa – uma professora se prontifica para integrar a equipa. Conferi que era nessa altura que a Dora Agostinho e a Julieta Lopes desenvolviam trabalho em conjunto, estando muitas vezes as turmas T5 e T6 juntas, nos momentos da organização.

Pragmática, a Julieta Lopes constata que esta leitura regular do Jornal de Parede tem outro efeito, relacionado com a coluna "*não gostei*":

> "… depois já houve uma altura em que a equipa de dia ia ver o jornal e o que estava no não gosto, [e ia] ter com os subscritores perguntar se valia a pena discutir aquilo, ou se já estava resolvido, e aquilo acabava por ficar muito resumido."

O filtro do tempo (quando chega a reunião, ouve-se "*já não me lembro*") é aqui convenientemente reforçado com um filtro de questões entretanto resolvidas. Houve ainda mais consequências da mudança para equipas de dia. Além do já referido apoio mais eficaz no recreio, onde "… cada equipa, de cada sala, tinha um responsável de recreio. Portanto eram dois ou três responsáveis, conforme o número de salas" (Julieta Lopes), a gestão do programa torna-se também mais participada:

> "… eles tinham direito de saber o que tinham que aprender. Afixei os programas na parede, e a equipa do dia escolhia, se não havia nada assim que estivesse

programado, ela escolhia o que queria trabalhar nessa semana, e depois fazíamos a avaliação."

A certa altura, a Julieta afirma que

> "as equipas de dia, as equipas de dia para mim foi realm... eu penso que ao nível do movimento ninguém nunca mais fez isso e não sei porquê. Se calhar porque nós não fomos capazes de passar a mensagem. […] é muito melhor, dá uma dinâmica muito maior, responsabiliza muito mais a equipa do que um menino que tem que dar na cabeça, foste um desastre, o dia correu pessimamente, não é, é toda uma equipa que se tem que responsabilizar."

Em 1998, descobri a evolução do trabalho com equipas no acantonamento, no qual participei, quando colaborei como pai na turma onde estava uma das minhas filhas, reutilizando esta organização nas turmas com as quais trabalhei mais tarde (Paulus, 2006).

A responsabilidade do adulto

Construir um espaço-tempo cultural interativo pedagógico[119] que se proporciona como um espaço de democracia participativa, direta, sem representação, com crianças, contem alguns riscos. Vasquez e Oury (1967, 1977) alertam para as decisões em autogestão que podem magoar. Consideram haver situações em que recorrer ao veto do professor alerta o grupo. Corta uma decisão com contornos de veredito de tribunal e possibilita retomar uma discussão sã em busca de consenso ou de decisão.
Diferente da corrente mais libertária e autogestionária da pedagogia institucional de Lobrot, Hess, Lapassade e Loureau, entre outros, as propostas de Fernand Oury são de professor de primeiro ciclo, que, como lembra Hess (1975), detesta a desordem na sala de aula. As propostas incluem instrumentos para não perder o controlo da situação, sem enveredar para situações-limite. Na Voz do Operário da Ajuda, num ambiente muito pacífico em comparação com a escola-caserna (Pain e Oury, 1972), e que os entrevistados tipificam como de familiar, a agressividade controla-se mais facilmente.

São poucas situações de agressão relatadas. Mas a Judite Pinheiro afirma lembrar-se de uma situação de humilhação, provocada pela própria professora. Tratava-se:

> "de uns rapazes que apalpavam as raparigas, e as raparigas queixavam-se muito disto. E no segundo ano, a professora disse que, então o castigo seria que os rapazes teriam que se despir à frente das raparigas na sala de aula. E lembro-me perfeitamente de amigos meus, amigos da altura, irem para cima da mesa, e ter a começar a despir e vi o desespero deles, a começarem a chorar, e depois a professora parou tudo, claro". A Judite termina: "Mas isso foi marcante porque lembro-me que toda a gente ficou um bocado assustada."

A Milene Afonso também se lembra que havia alguns problemas com apalpadelas, mas que quando a Judite lhe lembrou a história:

> "eu, sinceramente, provavelmente apaguei isso da memória, não valia a pena... (...) eu fiquei um bocadinho naquele de 'bom, será que isto aconteceu mesmo, não me lembro'."

Da professora em questão de quem sabemos que só esteve um ano na Voz do Operário da Ajuda, a Milene Afonso ainda afirma:

> "Lembro-me que eu achava que ela fazia diferenças, se calhar, entre algumas pessoas, e era bastante instável, portanto, tão depressa estava chateada connosco como estava com alegria e festinhas. Era inconstante, portanto não fazia muito sentido, e deixava-nos desconfortáveis."

Este episódio, ocorrido no seio de uma escola que se afirma com uma forma escolar singular relativamente à relação com o poder, é algo que podemos considerar atípico. Não existe outra afirmação de agressão por parte de adultos e as agressões entre alunos são raras, mesmo se às vezes violentas, como veremos[120].
Existe uma nota no diário de bordo da turma T3 sobre uma situação parecida em que uma discussão acerca de apalpadelas leva a que se propõe *"uma nova regra: não se beija quem não o quiser"*. Neste caso combinou-se logo o que fazer com quem não respeitar esta regra. A anotação diz:

> "*Querem avançar com um castigo: baixar as cuecas durante ½ hora. Quando o presidente manda votar, e a maioria vota a favor, voto contra, vetando a decisão. Explico: acho que este castigo não respeita a primeira lei: baixar as cuecas a alguém é uma forma muito baixa para se rir dos outros. Depois disso, altera-se para algo já mais conhecido: fica, só com o plano individual, [a trabalhar] em outra sala*".

A Irene Pires fala sobre a chegada à decisão e afirma:

> "Eu tenho a sensação, que em casos limite, onde não chegássemos a um consenso, nós poderíamos decidir o que o professor decidia. Lembro-me ou tenho a sensação que o professor, neste tipo de situações, era como o aluno, ou euh, o peso que tinha da voz dele, era bastante semelhante. Isso, eu acho, pelo menos eu, é a sensação que tenho, como grupo, como turma, é que nós respeitávamos muito os nossos professores. Portanto, qualquer sei lá, qualquer elogio ou qualquer castigo ou não gostei o que tu fizeste, era uma coisa que deixava triste, ou contente, consoante fosse positivo ou negativo."

Catherine Pochet (Pochet e Oury, 1974) relata pormenorizadamente a evolução das regras e do instrumento instituinte ao qual se refere como "le Conseil" depois de ler *Vers une pédagogie institutionnelle* e conhecer o Oury. Mostra as armadilhas que as crianças e os adolescentes da "classe especial" lhe colocam e como é preciso estar constantemente atenta. A regulação da turma com a participação de todos revela-se, em momentos de crise, particularmente difícil. O conselho regulado onde os poderes são bem claros é o instrumento privilegiado.

Procurei perceber como são lembrados e descritos instrumentos como aqueles que permitem o exercício do poder no contexto da sala de aula. Quem faz uso deles e como? Quais são os limites que estes instrumentos têm? No próximo ponto irei tentar perceber como é percepcionado o instrumento que permite a regulação das relações de poder, da organização do grupo e da organização do trabalho.

Um conselho chamado assembleia

Iremos ver agora como, na escola da Voz do Operário da Ajuda, a organização do trabalho, a regulação da vida escolar do grupo, dentro e fora da sala de aula e a veiculação da informação se faz através de uma gestão em cooperação tendo o tal "*Conseil*" como elemento agregador. Como é que ele é vivido? Que contributos trazem à organização do trabalho em sala de aula? Que outros instrumentos são referenciados em relação a este? Que limites é que lhes são apontados?

Em *Uma relação complexa e cooperativa*, tentarei construir um olhar sobre a forma do instrumento utilizado nas turmas da Voz do Operário da Ajuda para organizar o trabalho. No segundo ponto *A organização da informação* procuro analisar a partilha da informação necessária para a tomada de decisão. No terceiro ponto, *A organização do trabalho* procuro perceber se a informação e o instrumento permitem uma organização pelo trabalho e não para o trabalho.

Uma relação complexa e cooperativa

As palavras-chave que utilizei para organizar e tratar a informação que incide sobre a regulação do poder através do conselho, nesta forma escolar singular da Voz do Operário da Ajuda, foram as seguintes: a*ssembleia; decisão de grupo; decisão por consenso; decisões cooperadas; jornal de parede; tabela de cinturões* e *planeamento e planificação.*

O instrumento por excelência referido e explicitado pelos antigos alunos é a "assembleia de turma".
Dois terços dos antigos alunos entrevistados, ou seja, catorze pessoas, referem-na. Aparece nos discursos vinte e cinco vezes. Está presente tanto no espólio pessoal como no espólio da Voz do Operário da Ajuda. Duas das professoras entrevistadas utilizam o termo "c*onselho*" no discurso, a terceira utiliza o termo "*assembleia*", claramente com o caráter, estruturante e instituinte que lhe é conferido pela pedagogia institucional e pelo modelo sóciocentrado debatido no MEM. Um dos ex-alunos, atualmente professor do 1º ciclo, utiliza também o termo "*conselho*" mesmo se na turma que frequentava em criança, era "*assembleia*" a palavra usada. Como veremos, é na década de 1990 que será consolidada esta designação de conselho com o conceito nele inerente, de organizador social do trabalho de aprendizagem (Niza, 1991 e Niza, 1998b).

Diferente da denominação no contexto da pedagogia institucional de "*Conseil de cooperative*"[121], o órgão principal de regulação é, no início da década analisada, ainda intitulado de "*assembleia de turma*" como o era entre parte dos professores do MEM na altura, numa adaptação do termo que Célestin Freinet utilizava: "*Assemblée de la cooperative*". O termo assembleia perdura, mesmo depois de ser adotado no seio do MEM em 1991, primeiro "*conselho de turma*"e depois "*conselho de cooperação educativa*". Contudo, a análise das informações revela um dispositivo com características de órgão instituinte, próximo do conselho de cooperação descrito por Sérgio Niza (1991, p. 28) quando afirma: "*O espaço e o tempo ritual de regulação essencial do sistema, ou da organização da turma, é o Conselho (Concílio).*" Num texto publicado em 2003, mas escrito em 1995, Júlio Pires afirma, quando compara "*assembleia*" e "*conselho*":

> *"Mais recentemente há tendência para se uniformizar a designação, optando por chamar-lhe apenas "conselho" ou "conselho de cooperação". (2003, p. 68).*

Como vimos anteriormente[122] Sérgio Niza refere o olhar atento nos anos 60-70 para a pedagogia institucional, em França. Existe uma evolução do conceito de *assembleia* para *conselho instituinte* ainda que, em geral, os termos assembleia de turma e jornal de parede continuem a ser largamente utilizados.

O interesse manifestado pelos professores da Voz do Operário da Ajuda em perceber melhor as propostas da pedagogia institucional, depois da vinda da Bélgica flamenga – onde o então "*Freinetstichting Vlaanderen*"[123] experimentava elementos da pedagogia institucional – da Clarisse Rosa e de mim próprio vai contribuir, junto com as interrogações de outros professores ligados ao MEM para o debate em curso.

A Clarisse Rosa afirma:

> "Ah! Assembleias, sim, eram as assembleias. Eu agora usei a nova nomenclatura [anteriormente na entrevista], que se usa no movimento, mas eram as assembleias, eram o Jornal de Parede e as assembleias."

A organização vai portanto sofrer alterações e entende-se que a organização e avaliação do trabalho, junto com a leitura do jornal de parede – ou do diário de turma, como se passa a designar – constituem vários momentos ao longo da semana. De qualquer forma, manter-se-á a designação de assembleia até 1999. A Dora Agostinho refere, a este respeito:

> "Porque é que mudámos? Euh... Fomos nós adultos, que mudámos, não foram eles, penso que para eles, mesmo os grupos que apanharam as duas nomenclaturas, para eles é precisamente a mesma coisa, e para mim o funcionamento também é a mesma coisa, embora se calhar seja mais correto neste caso chamar conselho [...]."

A observação dos documentos filmados e os depoimentos dos ex-alunos correspondem com a descrição que a Filomena Serralha faz do conselho de cooperação:

> "*Resumidamente podemos dizer que o Conselho atravessa toda a vida do grupo/turma. Isto é porque ele é o ponto de partida e de chegada dos percursos de aprendizagem dos alunos e de regulação tanto dessa caminhada em coletivo como das interações que aí se estabelecem.*" (2009, p. 46).

Esta descrição é mais explícita em relação aos percursos de aprendizagem do que aquela formulada pelo grupo de professores-fundadores da escola "De Appeltuin", onde experimentamos a pedagogia institucional, numa iniciativa criada por pais e professores e que será escola de correspondência da turma T3, como iremos ver mais à frente.

De facto, mais focados sobre as questões formais do poder na sala de aula, escrevemos então:

> "*O conselho de turma [é] o elo formal no grupo. As regras utilizadas pela turma, são criadas e alteradas no conselho, onde todos participam em pé de igualdade. De facto, o conselho constitui a autoridade da turma, o poder está na mão de todo o grupo*."[124] (Hermans, Macquoy, Paulus et al, 1981, p. 56)

Regulador da organização, o referido "conselho de turma" é também o lugar onde se decide o trabalho que será desenvolvido, como se percebe da frase deste relato de prática (Paulus,

2006, p. 56), adaptado do neerlandês no original em 1981: "*No Conselho, propomos novos projetos. O Benoît propõe um projeto sobre flores de Outono*".

O contexto de trabalho na Voz do Operário da Ajuda, onde, como contou o Francisco Neto[125], já em 1982, no jardim-de-infância, e depois no 1º ciclo se regulava o trabalho e as aprendizagens em grupo, e onde um grupo de professores mais atento às influências da pedagogia institucional facilitou a evolução para um conselho de cooperação, mesmo se com o nome de assembleia. O que faz a Dora Agostinho afirmar, em relação à mudança de termos:

> "... dado que eu achava que isto não ia alterar nada, acabei por mudar o nome em termos de funcionamento. Agora, os miúdos que apanharam as duas nomenclaturas, acho que pensaram um pouco como eu, isto não mudou nada, só mudou o nome, pronto, no fundo a validade de uma coisa ou outra era a mesma."

Os testemunhos de alunos e professores, bem como os documentos analisados descrevem uma prática que se inscreve na lógica do conselho de cooperação, pelo que será utilizado este termo para o designar. Porém, mantive a palavra "assembleia" ou "assembleia de turma" nos depoimentos, por ser o termo gravado na memória de quem descreve o vivido da prática enquanto aluno ou professor da Voz do Operário da Ajuda.

A reunião magna

Em conselho de cooperação, na Voz do Operário da Ajuda são tratados, entre crianças e adultos, os assuntos que levam a decisões coletivas referente a gestão, como aqui se relata. A Judite Pinheiro diz:

> "Ok. Bem, do que agora me estou a lembrar, é das...assembleias... nós tínhamos sempre uma assembleia, de turma, não me lembro agora mesmo do nome, como se chamava"

Há quem afirme não se lembrar muito bem como se organizava o conselho de cooperação, mas que sabe que era lá "que nós discutíamos se havia alguma questão" (Milene Afonso).
A Sheila Castro também tem ideias vagas:

> "Acho que havia eventualmente alguma organização. Provavelmente no início ou no final da semana. Possivelmente. Quando talvez estávamos a organizar a semana, ou talvez no fim, com a ideia de como é que esta semana correu, acho que teríamos eventualmente tipo um brainstorm de como as coisas correram, o que correu bem, o que é que não correu, para opinar. Acho que tínhamos qualquer coisa do género."

Outros lembram-se "dos conselhos de turma, de nós termos espaço para intervimos, para propormos, tanto ao nível do conhecimento, propostas de resolução de conflitos". É o caso de Francisco Neto, agora professor de 1º ciclo, ligado ao MEM. Também para o Tomás Duarte, este órgão regulador do trabalho está muito mais presente. Logo no início da entrevista ele conta:

> "É assim, a assembleia é incontornável. Queria não começar pela assembleia, mas acho que é do mais marcante que é podermos todos sentarmo-nos e discutirmos entre nós os nossos problemas, o que não gostamos, o que gostamos, e havia uma discussão muito séria, para nós na altura, e acho que foi essencial, e é marcante na minha maneira de ser, que é discutir sempre tudo, e discutíamos as coisas mais

variadas.”

A reunião de conselho realiza-se com regularidade. Existe menos padrão na forma. As fotografias da turma T2 mostram adulto e crianças, sentados em círculo, sem mesas à sua frente. Na primeira imagem vemos também a presidência, da qual, naquele dia, o Jorge Carvalho faz parte, com uma mesa à sua frente, onde se adivinha o “jornal de parede”. O vídeo de 1988, com o título *Monografia pedagógica* apresenta extratos do que é, provavelmente, a mesma reunião de conselho que se vê nas fotografias e faz uma volta ao círculo de perto de 30 crianças e dois adultos[126].
Um outro documento, filmado em 1994, mostra uma reunião, da qual a disposição corresponde a uma das formas que a Carla Garcia se lembra:

> “Lembro-me que a reunião era ao canto da sala, [o canto] de exposição, à volta de uma mesa, a tal assembleia.”

De facto, a reunião realiza-se no espaço da leitura: a presidência está nas almofadas, as crianças e as professoras das turmas T5 e T6 estão sentadas no chão, nalgumas cadeiras e numa bancada ao lado do espaço da leitura. Embora formal na sua execução, nota-se um grande à-vontade entre as pessoas. Alguns rapazes, entre os quais o Tomás Duarte que preside a sessão, tiraram a t-shirt; há crianças sentadas ao colo de outras.
Outros documentos mostram reuniões de conselho que se realizam à volta da mesa, e ainda no recreio, por baixo da figueira. É o caso da reunião de preparação do acantonamento em Portel das turmas T3 e T4. Na primeira parte, os alunos responsáveis por diferentes aspetos da organização do acantonamento relatam aos outros o desenvolvimento do seu trabalho. Aprendemos como se faz para comprar os bilhetes de autocarro e de comboio para a viagem, bem como o seu custo total. Ouvimos a organização das dormidas e a preparação das ementas, bem como a organização dos grupos de trabalho. Esta reunião de conselho é congruente com outra, já relatada, no acampamento do Alvito, onde se faz uma ronda com os responsáveis da equipa para que todos saibam o que há para fazer.
A reunião de organização entre duas turmas correspondentes realiza-se igualmente por baixo da figueira. Observamos crianças e adultos, que identificamos como professores e pais, sentados em círculo. Lembramos que a escola correspondente, que se apresentava como “Freinetschool” (Escola Freinet), assumia na altura a pedagogia institucional como modelo de referência e utilizava, desde 1981, o conceito “klasraad” (conselho de classe)[127].
Existem algumas evidências que nos acampamentos ou acantonamentos se realizavam reuniões de conselhos, alguns depois do jantar, quando toda a gente já estava em pijama e com os ‘peluches’ de estimação na mão.

O conselho, que Sérgio Niza (1998b, p. 87) descreve, desdobra-se em vários momentos da semana. Permite a regulação, a planificação, a informação e avaliação coletiva e a organização do trabalho. Nas páginas que seguem, observo a prática pedagógica da Voz do Operário da Ajuda de cada um destes aspetos.

Regulação de contextos em cooperação

Como se entende do ponto anterior, o conselho é, nesta escola e naquela altura, normalmente associado a uma reunião semanal, relacionada com a leitura do jornal de parede. A Carla

Brito[128] afirma a este respeito:

> "Lembro-me também que sexta-feira à tarde era dedicada à assembleia, e essa assembleia, […] era dedicada à discussão da leitura do nosso jornal de parede, que era dividido em três tópicos: acho bem, acho mal ou proponho. E nós escrevíamos, íamos escrevendo ao longo da semana."

Dora Agostinho lembra-se que, já na altura, nem tudo passava pela reunião e que o conselho envolvia outros momentos da semana:

> "Na altura, umas coisas começaram pelo diário, outras eram simplesmente colocadas em conselho, mesmo. E se não fosse o conselho de sexta-feira era colocado em momentos coletivos, até mesmo um trabalho, um conteúdo qualquer, havia alguém que dizia, olha, eu por mim, vou fazer não sei o quê, portanto nem sempre passava pelo diário."

As reuniões do conselho de cooperação são reuniões de regulação do trabalho, mas também ajudam para encontrar soluções quando existem situações de conflito ou de crispação entre elementos do grupo. No geral, como diz o Tomás Duarte:

> "acabava por ser sempre assuntos de relações entre nós próprios, ou seja, quando alguém se chateava e alguém tinha feito alguma coisa que não gostava, ia pôr no jornal de parede, que não tinha gostado, e era discutido."

Os assuntos são levados para a reunião de conselho e são discutidos. Na turma T3, de que era professor na altura, vislumbramos os rituais provenientes da pedagogia institucional (Vasquez e Oury, 1977, p. 465) nas palavras da Carla Brito:

> "Quem queria falar, tinha que levantar a mão, e o chefe (entre aspas) da assembleia, ia atribuindo a palavra, por ordem, a partida a cada pessoa: o queixoso, a pessoa que alegadamente teria batido ou de quem se queixou, cada um dava a sua versão e eventuais testemunhas… depois, via-se, penso que se fazia uma contagem, ver quem é que tinha razão… acho que toda a gente participava, sabiam os votos e se quem se queixou ganhasse, propunha um castigo.".

Como veremos mais à frente, procuravam-se decisões por consenso. Porém, existem relatos em que se aceita a aplicação de uma sanção por maioria, alegadamente por não se ter respeitado uma regra previamente acordada. Encontramos atadas em cadernos de registo, situações que se reportam ao almoço, ao desperdício indevido de material, a agressões entre colegas. Nalguns casos passa mesmo a haver uma proibição como *"Z e T não fazem experiências durante 15 dias"* enquanto em outros casos encontramos exigências do género *"P pede desculpas ao responsável de almoços"* satisfeitos no próprio decorrer da reunião de conselho.

Numa outra reunião de conselho filmada em 1994, apercebemo-nos como a professora intervém para proteger uma criança de um juízo precipitado:

> *Carla Garcia, responsável pela biblioteca, fala de uma colega: "*Não sei o que a Mariana[129] estava a fazer, vieram-me avisar que este livro, que era muito novo, estava assim*". Mostra um livro rasgado. Continua que a colega deveria "fazer qualquer coisa" ou "aprender qualquer coisa". Insiste que acha muito mal. A Mariana, criança com*

trissomia 21, começa a chorar baixinho quando ouve a crítica severa da responsável. Entretanto, quando uma testemunha recebe a palavra, ela conta que a Mariana foi chamar para o almoço outra criança que estava com o livro na mão e que foi, na altura em que lhe tirou o livro, que este se rasgou.

O presidente propõe que ela poderá arranjar o livro. Quando vários fixam com o olhar a aluna em causa, o presidente pergunta se ela quer falar. Ela não fala e quando a Dora (professora) pergunta se quer explicar o que aconteceu, ela abana a cabeça e continua a chorar. Um pouco impotente, o presidente pergunta se ninguém tem mais nada a dizer, e mostra-se aliviado quando a Julieta (professora) pede a palavra. Esta diz: "Ora bem, se a Mariana tivesse rasgado o livro de propósito, era realmente muito grave, mas não foi de propósito. A Susana já explicou que o (nome do rapaz), que é teimosinho como todo a gente sabe, devia estar a ir ao almoço e não estava, a Mariana foi buscá-lo, puxou o livro e o livro rasgou-se. Portanto não me parece assim uma coisa muito grave. Podemos pedir à Mariana de ter um pouco de cuidado com estas coisas. E eu penso que a Catarina, em vez de ter posto logo no jornal, devia ter averiguado o que tinha de facto acontecido e dizer à Mariana: 'Olha tem cuidado, porque os livros rasgam-se com facilidade. Penso que não era uma coisa para o jornal'."

Aqui é possível observar claramente que se trata de regulação do trabalho, aprendizagem coletiva da gestão da turma e não de uma espécie de tribunal popular, que seria muito perigoso pelo bem-estar das crianças. Como referem Vasquez e Oury (1977, p. 485): *"Felizmente, existe o mestre-professor"*.

Às vezes é difícil reduzir o assunto a proporções de fácil interpretação. A Milene Afonso conta num longo episódio:

> "Feliz- ou infelizmente, eu acho que é infelizmente, mas euh... só tive uma vez uma queixa contra mim, no não gosto, foi algo que nunca me esqueci, salvo erro, na terceira classe, eu tinha um mau perder terrível, absolutamente terrível, felizmente (risos), hoje sou bastante diferente, e portanto, explodia literalmente."

Num jogo de bola, durante o recreio, a Milene foi ter com a amiga dela, e

> "por nós termos perdido um jogo tão importante e como era a guarda-redes, literalmente passei pela cabeça dela um estalo num ataque de fúria, o que ainda hoje me arrepende profundamente, e é algo que aconteceu há mais de dez anos, foi algo que não consegui esquecer. De tão negativo que para mim foi."

Apesar do pedido de desculpas, logo a seguir, a colega escreveu o ocorrido no "não gosto", o que se revelou importante:

> "quando alguém fazia alguma coisa, tenho a noção que se calhar, muitas vezes, eu era bastante dura. Se alguém fazia alguma coisa que eu achava que estava muito incorreto, eu se calhar, era capaz de ser a pessoa que mais críticas fazia, e, para mim foi absolutamente doloroso, não só o meu ato, o ato em si, mas também as próprias consequências, não só para a [minha amiga], mas as consequências para mim, que foi ter sido criticada. Não tinha argumentação possível, não é, não tinha por onde me defender, não tinha qualquer tipo de argumento possível, e portanto, acho que foi

um episódio importante a nível pessoal, de crescimento, de alguma forma[...]. Euh... felizmente nunca mais tive (risos) um ataque de fúria."

Quando a Julieta Lopes fala da organização das equipas de dia e da responsabilidade que lhes é dada, também refere a gestão dos assuntos que irão para a reunião de conselho e os que não irão. O recreio é sempre complicado de gerir e

> "os responsáveis do recreio tentavam resolver os problemas do recreio. Se houvesse problemas muito graves, tinham que intervir os adultos que estavam lá, como é evidente". Continua, dizendo que os assuntos "passavam pela assembleia quando os responsáveis achavam que devia passar. Se era resolvido no momento não passava. Se tivesse no jornal passava pela assembleia, se entretanto não … porque havia muitas coisas que depois punham lá "não ler", quer dizer que tinha ficado resolvido durante a semana."

Decisões de grupo: maiorias ou consensos, em cooperação

Decidir é difícil. A instauração de responsabilidades que permite tomar uma decisão, própria de uma organização delegada do poder, também. Obriga à explicitação da função, ao que um responsável pode decidir e o que não, pelo que se tem que falar em conjunto.
Na Voz do Operário da Ajuda as decisões de grupo prevalecem. São decisões que impõem a negociação, ao entendimento em conjunto, à cooperação. Permitem a planificação, baseada na informação que a avaliação coletiva devolve ao grupo, que assim consegue organizar o trabalho.

Segundo Fernand Oury, o grupo obriga-se, para a prática de decisão em comum e tudo o que lhe diz respeito, a apropriar-se dum lugar (a turma organizada e o conselho), duma lei (as regras instituídas), de saber os limites dentro das quais se consegue atuar (o trabalho da turma e as relações interpessoais na turma) e para isso, de dispor de uma linguagem em comum. Um "4L", dizia Oury, ou, como retoma Jacques Pain (2009, p. 102):

> "Este 4L é fundamental. A linguagem estada ligada pelos lugares, os limites e as leis. Os lugares, os limites e as leis estão ligadas através da linguagem. É nessa instituição central, que é a linguagem, nesse jogo de instituições que autorizam e permitem a espécie humana, que a sociedade começa. A escola começa com a sociedade. É difícil ver como se poderia fazer de maneira diferente."[130]

Observamos a planificação conjunta em vários documentos do espólio da Voz do Operário da Ajuda:

–Na turma T3 e T4, que articulam o trabalho para uma atividade em conjunto, e com uma grelha da semana no quadro, alunos e professores discutem a organização da semana. As sugestões são analisadas e priorizadas. A organização da saída da turma tem um prazo preciso, pelo que é prioritária. Decide-se quem se ausentará da sala (tratar da carrinha para o apoio logístico, falar acerca da comida que é preciso levar com a cozinheira, etc.) para que cada um consiga calcular o tempo que está envolvido em tarefas para o coletivo e quanto tempo tem para trabalho individual. Isto permitirá o preenchimento do plano individual de trabalho[131].

–Na turma T2, no fim da reunião semanal de sexta-feira, a secretária da reunião lembra o que foi decidido: "*Leitura da ata. O D. fica responsável pelo plano do MM. Acrescenta-se nas regras que não se pode estragar o material dos outros. O grupo que faz estudos arruma o material que desarruma. A I.P. fica responsável do recreio. O M. fica uma semana fora do grupo. O MM. volta a mexer no computador. O H. fica responsável dos almoços e o P. é o ajudante."* As decisões têm um significado específico para os elementos do grupo e foram todos discutidos antes. Explicitar que não se estraga o material dos outros, ou que se arruma o material que se desarrumou, permite chamar a atenção depois, quando volta a haver problemas. Já não vale observar que não sabia ou que não foi por mal. Segundo Oury (1977), ficar temporariamente sem cinturão, ficar suspenso, ou seja, ter a sua ação limitada, e ser acompanhado pelo professor ou por um tutor que faz observar como o grupo funciona e como o espaço se torna um lugar de liberdade de ação, quando se recorre às regras instituídas em conjunto, é uma medida útil para todos, quando se tem dificuldade em se orientar num espaço onde a autoridade é um coletivo. Registar o que foi decidido é uma constante: da turma T3, encontrei no espólio pessoal, os diários de bordo dos anos letivos 1989-1990 e 1990-1991. São respetivamente 127 e 198 folhas com o registo de todos os momentos de "contar e mostrar" e com as decisões das assembleias semanais.

–Em 6 de Junho de 1991, as decisões, depois da leitura do Jornal de Parede, incluem: *N. paga o lápis ao T.*. Resolveu-se os pequenos estragos; *P, M M, e S fazem um trabalho sobre a puberdade*, uma resposta eficaz à pergunta "O que significa 'puberdade'". *S. passa azul x; D. passa azul divisão.* É confirmado em público o que cada um é capaz de fazer. As alterações nos cinturões de comportamento foram objeto de uma avaliação de grupo. *P. pede desculpas (proposta aceita em detrimento de outra (P. fica uma semana fora do grupo)*. O professor interveio. Quando se ficou fora do grupo para observar melhor como o grupo funciona, foi para perceber as regras de conduta dentro do mesmo grupo. Depois disso aprende-se a utilizá-las. E aprender a pedir desculpas é o passo que segue, para depois aprender como se comportar com os outros para não ter que pedir desculpas, vai ser valorizado com a atribuição de um cinturão que certifica as competências que se desenvolveu.

–A Melissa Lousada refere: "então sexta-feira à tarde tínhamos reunião de grupo em que toda a gente participava e onde eram os alunos, pelo que me lembro, talvez não era assim que funcionava, mas lembro-me que eram mais os alunos que dirigiam, eram quem dava a palavra, quem lia as notícias, as professoras estavam presentes e participavam mas davam muito protagonismo aos alunos e da assembleia tenho essa ideia, e pronto, e mais...".

O processo de decisão cooperado convida a conversas e reformulações. A Sheila Castro lembra-se:

> "É assim, [...] nós tínhamos sempre direito a opinião. Ou seja, qualquer sugestão que nós déssemos era sempre bem-vinda, desde que fizesse sentido, obviamente. Porque com certeza que nós tivemos ideias completamente impossíveis, como qualquer miúdo. Lembro-me que era um local super... super livre, ao contrário de outros sítios, portanto..".

A Irene Pires considera que este longo processo de reformulação em grupo ajuda a definir-se nos critérios de justiça:

> "Eu sei que muitas coisas eram geridas, as nossas atitudes individuais eram sempre euh, reformuladas, ou repensadas em grupo. E nesse sentido, lembro-me que tenho algumas recordações de coisas que começamos a pensar, porque acho que isto definia um pouco as nossas categorias pessoais de justiça."

Fica na memória, também, a sensação de uma avaliação que não era arbitrária. O professor não aplica a regra que lhe é imposta, de fazer aplicar as regras prescritas aos alunos. A regra, porque é feita por todos, é apropriada por todos e então, continua a Irene Pires:

> "Acho sem dúvida, que era completamente diferente duma escola pública, no sentido em que era o professor que decidiria, na escola pública, que decidiria a punição, e o aluno se submeteria. Aqui, esta punição é decidida pelo conjunto, que tem que chegar a um consenso."

Os ex-alunos entrevistados não manifestam memória acerca das decisões coletivas relativas à organização dos contextos de trabalho. Existe um cenário, um contexto que permite o desenvolvimento das atividades e uma liberdade de circulação que é contada mas que aparece nas memórias como inerentes à forma escolar singular da Voz do Operário da Ajuda, como outros cenários são inerentes à forma escolar que se observa em qualquer escola.
A Dora Agostinho relata como começa a trabalhar na Voz do Operário da Ajuda, logo a seguir à formação inicial, durante a qual tinha tomado conhecimento da existência do modelo sócioconstrutivista e do trabalho do MEM. Afirma que quando chegou à escola, com "o modelo que conhecia em teoria", encontrou uma organização que "não era assim tão diferente daquela que eu estava a pensar também fazer com eles". Com a preocupação de se articular bem com as crianças na turma com a qual começou a trabalhar, em substituição do professor que tinha iniciado o trabalho com aquele grupo, afirma que "marcámos no jornal vermos em conjunto quais eram os cantos que iam aparecer na sala de aula, como aliás faço com todos os grupos", algo que continuou a fazer durante mais anos. Isto também se aplica aos instrumentos de regulação que utiliza na sala. Segundo esta:

> "... acho que com aquele grupo, [as grelhas de registo d]os ficheiros, fazia-me mais sentido a mim, do que propriamente a eles, porque eles diziam, mas eu sei quais foram as fichas que eu fiz, portanto não era preciso registar."

Decisões coletivas referentes à organização da sala, para permitir o trabalho, ficam registadas em ata. Assim, lemos, entre outras as decisões da reunião de conselho de cooperação de 21 de Setembro de 1990:

> *"Temos que comprar: detetor de corrente, folhas de pintura, tintas, lâmpadas 6V, fios elétricos, folhas para colagem, cola glutina (e trazer?) rolhas, garrafas de plástico"; "Construções com esferovite são feitas fora da sala" e "Vemos preços de animais e trazemos a informação para a turma."*

Outras decisões, de que há testemunhos, têm mais a ver com o conteúdo do trabalho do que com a sua organização. A escolha de projetos é algo que passa pela decisão coletiva, em maior ou menor grau. Francisco Neto lembra-se que:

> "tínhamos também uma intervenção nesse aspeto, ou seja, se houvesse um tema que nós quiséssemos muito explorar tínhamos espaço para isso. Lembro-me disso, agora, também havia outros que eram trazidos pela professora. Este [estudo acerca] dos lobos, por acaso não me lembro de onde é que surgiu."

Em relação aos acampamentos e como são definidos os temas e os locais para acampar, os testemunhos são das professoras entrevistadas. A Dora Agostinho refere:

> "Já não me lembro como é que era. O que iam estudar, em cada acampamento, lembro-me que eram eles que escolhiam, de haver uns temas que queriam ver tratados em relação àquilo que tinham visto e daquilo que eu vi."

A Julieta Lopes explica que os temas surgiram a partir de conversas e que pegava nas ideias:

> "Não, surgia uma coisa qualquer... por exemplo, a árvore. Era a natureza. Portanto a gente ia estudar. A partir daí, já não sei, só se tiver aqui o trabalho é que via, mas sei que a partir daí, houve por exemplo, sei lá, será a água, se calhar, … não sei, … *Eu:* Mas essas são coisas que depois já eram escolhidas por eles, ou também? *Julieta*: Por nós, por todos nós. […]"

Havendo um programa, como foca a Clarisse Rosa, procurava-se conciliar os desejos com as obrigações, o que levava a outro tipo de negociação:

> "eu, nessa altura, porque tinha terceiro e quarto ano, aquilo que fazia, não era só a partir de algumas propostas vindas dos miúdos. Não tenho ideia se estas propostas partiam mais destes miúdos ou de outros, não sei. Mas aquilo que eles faziam na altura, já era um bocadinho não só a partir das propostas deles mas também [fazendo] a gestão do programa."

Ou seja, como explica a Dora Agostinho:

> "Eu tentei sempre, com todos os grupos, e continuo a tentar, que se chegue a um consenso. Porque é mais, é mais interessante, para todos, poder todos estarmos a fazer alguma coisa que toda a gente gosta. Embora, haja alturas em que isto nem sempre é possível. E que não se consegue mesmo chegar a esse consenso."

Os temas de trabalho para os grandes projetos eram objeto de negociação. Os projetos que não envolvem a turma são também decididos em conjunto. No meu espólio pessoal encontrei, como já referi, uma alusão ao "frigorífico"[132], sítio onde são guardados os temas passíveis de serem interessantes de colocar. Na ficha do responsável lemos:

Frigorífico

*Guarda sugestões para estudos no frigorífico (está atento às informações na reunião da manhã).

*Nas assembleias nas quais escolhemos projetos de estudo do meio, lê as propostas e conta os votos atribuídos a cada uma delas.

No livro de atas desta turma encontramos notas no dia 4 de dezembro de 1990 que aludem à organização dos grupos de projetos. Os temas são: *"castelos; a raposa; reis de Portugal; doenças tropicais; história de Portugal – formação; anões, gnomos, elfos, etc; história dos barcos e as abelhas e o mel".* Aparentemente não se terminaram, naquele dia, as decisões de quem ia fazer o quê. Uma seta em cima do nome "Paulo" indica que afinal ia trabalhar sobre castelos em

vez de trabalhar sobre os reis de Portugal, ficando o nome "Zélia" sozinho para este assunto. Os nomes "Diogo G.", "Diogo C." "Raúl" e "Pedro" aparecem junto ao tema "*doenças tropicais*", enquanto "*os anões, gnomos e afins*" reúnem muitos candidatos: os nomes de "João", "Selma", "Sara", "Raquel", "Irene" e "Álvaro" parecem organizar-se em dois grupos de três. Finalmente, os nomes de "Marco" e "Carla" juntam-se perto do tema "a história dos barcos", enquanto o nome "Tomás" aparece seguido de um ponto de interrogação. Alguns nomes de crianças da turma não são referidos, provavelmente porque as crianças ainda não se tinham pronunciado.

A Sheila Castro lembra a discussão semanal que envolve a organização do trabalho e que determina depois a organização pessoal de cada um:

> "Quando nós escolhemos o nosso horário, nós tínhamos que ter obviamente um mínimo de fichas de português, um mínimo de fichas de matemática, de leitura, de etc. Mas até isso, depois, as restantes horas, éramos nós que escolhemos portanto."

Há decisões difíceis para tomar, quando relacionadas com as obrigações escolares. Uma discussão filmada, na turma T6, assim o ilustra:

> *A Julieta Lopes levanta o problema do treino das contas em casa, e que é sabido que este treino tem que ser feito. Avisa que é necessário porque todos têm que ganhar velocidade para fazer as contas, já que, em situação de prova, há tempos limitados para fazer as coisas. Quem não o consegue fazer fica prejudicado. Depois continua*: "Há meninos que fazem contas (em casa), há quem não faz. Quando nós vamos corrigir, todos aproveitam do trabalho que alguns fizeram. E a minha posição é essa: ou há contas para todos e é obrigatório, a não ser que há algum impedimento vosso, mas toda a gente tem que fazer as contas, ou é facultativo, quem quiser faz, quem não quiser não faz. Está no seu pleno direito, ninguém tem que trabalhar em casa, tem que trabalhar aqui. Ou deixa de haver contas. Agora, o que ficar decidido aqui, vai ser." *Uma das alunas propõe que, os que fizerem participam na posterior correção coletiva, os que não fizerem, também não participam. Outro aluno considera que é importante haver contas. Uma terceira criança acha que quem faz, faz, quem não faz, não faz. Quem não faz, não corrige. Os que não fazem em casa, mas fazem na sala, esses, poderiam ver a correção. A primeira aluna ainda acrescenta que há "batoteiros" que dizem que fizeram, e não fizeram. Mais outra criança propõe que se apague o quadro depois de fazer as correções, e os que se esqueceram o trabalho em casa, fazem-no sozinhos. A Julieta explicita*: "Quem fez em casa e se esqueceu de trazer, faz depois aqui, sozinho, é isto que propões?" Depois desta explicitação retoma: "Penso que existem duas situações. Uma, é que é obrigatório para toda a gente. Quem não fizer em casa ou se esqueceu em casa, vai ter que fazer aqui, provavelmente nos tempos dos recreios, para não ocupar o resto do tempo? Tempo de casa não é tempo de escola. A outra proposta é, como é trabalho fora do vosso tempo de trabalho, é para quem quiser. Quem não quiser não faz, é o seu direito, mas também não usa o trabalho da correção. São duas propostas." *A primeira proposta é votada maioritariamente.*

Numa outra reunião de conselho, vemos o Jorge Carvalho, presidente, anunciar: "*São 10 para as três.*". Ele lê a primeira crítica inscrita na folha do jornal de parede que tem à sua frente.

Deixa a discussão evoluir (em que só as crianças intervêm) e centra novamente a conversa quando esta entra em pormenores desnecessários: "*acho que agora só temos que discutir quem vai substituir o M, a Inês ou a Rita.*". Aí, a professora intervém, reforçando e dizendo que já sabemos o que temos que decidir e agora só falta saber o que o grupo acha melhor. O assunto é arrumado com a votação e a reunião segue com a avaliação do plano semanal e a preparação do plano para a próxima semana.

A explicitação de propostas é uma técnica que observamos em outros momentos de reunião de conselho, como por exemplo para entender porque não aplicar uma sanção por infração a uma regra que acabou de ser criada, devido ao acontecimento em discussão.

O poder das regras elaboradas em conjunto

As palavras-chave emergentes *Conflitos, punição, regras e regras elaboração* definem a informação recolhida para perceber como funciona a elaboração das regras que confiram poder nas turmas da Voz do Operário da Ajuda.

Em várias fotografias vemos um cartaz com "*leis da sala*" ou "*regras do grupo*", ou ainda "*regras de vida*", muitas vezes acompanhadas por um conjunto de indicações. Na turma T2, por exemplo, está afixado, ao lado das leis da sala já mencionadas:

Na sala

*Brincar
*Brincar material
*Colar baixo
*Colar baixo
*Sala (água, casa de banho)
*Sala (água
*Ficar na sala para acabar o plano

Nos corredores

*Apanhar casacos
*Apanhar casacos
*Andar devagar e em silêncio
*Andar
*Fazer barulho
*Sujar as paredes

No recreio

*Resolver os problemas à pancada
*Resolver os problemas à pancada
*Pôr o lixo nos caixotes
*Pôr o lixo nos caixotes
*Ouvir os pátios à hora do almoço
*Ouvir os pátios à hora do almoço
*Brincar com pistolas de casa

Na turma T3, as leis da sala são poucas (*voa89110204*):

1. Não nos rimos dos outros.
2. Não se beija quem não o quiser.
3. O responsável de dia marca três vezes um perturbador.
   Depois pode mandá-lo para outra sala.

São acompanhadas por um registo ilegível de decisões, e, ao lado deste painel vemos o cartaz com indicações, por baixo do título "*Não tens nada para fazer?*", referido no início deste capítulo.

Na turma T5 visualizamos o seguinte placar de informação, escrito à mão onde o espaço "decidimos" e "regras da vida" permite acrescentos. É difícil perceber o que é elaborado em conjunto e o que é pré-definido.

*Não estragar o trabalho dos outros.
Quem ultrapassa o responsável da frente ou fica para trás do responsável de trás.
Fica sem fazer nada.
*Evitar correr.
*Não se empurrarem.
*Só atravessar as ruas quando o responsável mandar.

*Pôr o dedo no ar para falar.
*Tratar dos periquitos.
*Tomar atenção a quem fala.
*Tratar das plantas.
*Dar a palavra.
*Falar baixo.
*Marcar quem não marca presença.
*Não chatear.
*Distribuir e recolher os materiais.
*Ter cuidado com os materiais.
*Orientar a leitura dos textos.
*Levantar a mão quando for preciso.
*Deixar as salas limpas e arrumadas.
*Fazer o jornal de parede.
*Respeitar a equipa de dia.
*Escrever notícias.
*Ajudar quem precisa.
*Orientar reuniões.
*Mandar sair.
*Zelar pelo cumprimento das regras.

Porem, Tomás Duarte que era aluno daquela turma, lembra-se das discussões para chegar às regras:

> "Mas também discutíamos coisas mais sérias, o próprio funcionamento da sala. *Eu*: Como por exemplo? *Tomás*: Casos das próprias regras da sala, do nosso próprio relacionamento entre nós próprios, o que é que nós podíamos e não podíamos fazer, e deu discussões sérias."

A discussão acerca das regras nem sempre era fácil, e a Irene Pires pressupõe que existiam contextos pré-definidos:

> "E podia ficar chocada com este, este, com o uso que elas faziam das regras, da deturpação das regras, mas acho que era enriquecedor para perceber que tens que definir o teu limite, que tu queres que, as regras, as segues, mas que há pessoas que não seguem e como é que tu geres isso? Hmm, e portanto nisso a Voz tinha turmas, hmm, por vezes, muito diferentes… as professoras, a sensação que tenho mais dos professores, é que eles definiam uma série de regras."

Os ex-alunos são pouco explícitos nas suas memórias acerca da utilização das regras. Nota-se, nos documentos filmados, que existem regras de interação durante os momentos coletivos, que passa pela gestão da palavra, em mão de uma criança, como é muito claro nos momentos de reunião de conselho. As regras parecem ser interiorizadas nalgumas situações. Na apresentação do acampamento no Alvito, o responsável afirma que este ano não haverá

regras escritas para levar, porque *"toda a gente já sabe as regras*". Noutras, nem tanto: durante uma reunião de conselho com as turmas T5 e T6, há uma discussão acerca do comportamento de alguns, enquanto as turmas fizeram um jogo com bolas, para substituir uma aula de ginástica, num dia em que o professor de ginástica faltou. Explicita-se que nesse caso não são as regras do recreio, mas as regras de sala de aula que prevalecem.

A Irene Pires faz das regras, como as recorda, a seguinte interpretação:

> "Eram regras de funcionamento, da sala de aula, mas eu acho que nessas regras de funcionamento, há uma série de coisas que éramos nós que definíamos. Por exemplo … euh … acho que o professor podia definir que havia … "agora têm uma atividade que vocês podem fazer o que querem"; ou "de aqui a não sei quanto tempo vão ter uma atividade que são vocês que definem", portanto é uma regra que o professor está a definir, mas somos nós que vamos definir o que vamos fazer..."

A Julieta Lopes, por outro lado, considera que as regras eram fruto de uma observação conjunta do contexto de trabalho:

> "O método auto-responsabilizava os miúdos. E as coisas, as regras que existiam é porque eram necessárias e não porque eram impostas, eram discutidas, como é evidente, não é, eram feitas todas as críticas, propostas e não sei quê que eram necessárias, e eu acho que isto entra na cabeça dos miúdos. Não é mérito meu, não é mérito deles, era a maneira como se distribuía o poder (risos)."

Vimos nos trechos filmados das chamadas assembleias, situações complexas nas quais a professora ou o professor têm que intervir, para reformular ou para explicitar uma proposta, para depois, se possível, chegar ao consenso. Mas o consenso não se alcança em todas as situações, como nos explica Dora Agostinho:

> "Eu lembro-me por exemplo, umas das regras que foi na altura trabalhada, para o recreio, era o facto de não se poder jogar à bola todos os dias, isto por causa dos pequeninos. E aí não se chegou a consenso. E é [onde] raramente se chega a consenso. Exatamente porque os que gostam de jogar à bola, querem jogar à bola todos os dias, não é. E os que não jogam habitualmente à bola não acham piada nenhuma a ter o recreio ocupado com um jogo de futebol, quando precisam de brincar as suas brincadeiras também."

Quando alguém não cumpre ou quando não respeita as regras definidas em conjunto, surge na maioria dos casos uma discussão para explicitar o que se passou. Em função disso são feitas recomendações ou reajusta-se a regra, como vimos com a ocorrência na biblioteca das turmas T5 e T6[133]. Mas existem também punições, que passam normalmente por decidir coletivamente uma restrição no leque de atividades autorizadas para um ou outro aluno. Frequentemente tem a ver com incidências críticas ou com a imposição de um momento de reflexão. Os diários de bordo referem decisões como *"P. não respeitou as leis da sala. Durante uma semana só tem direito ao plano individual*". Em muitos casos a decisão faz com que alguém se torne responsável ou tutor de quem recebeu uma ordem direta para fazer ou deixar de fazer uma determinada atividade ou tarefa.

Há uma afirmação de Irene Pires que parece apontar para situações de decisões paralelas, de

imitação, que passam ao lado das decisões em assembleia, onde o professor está sempre presente. Entre alunos,

> "... nós chegávamos a fazer coisas simbólicas, como fazer mesmo uma prisão… virávamos, púnhamos uma mesa e virávamos outra mesa ao contrário, para ficar com as perninhas para cima, e quando a pessoa se portava mal, de, se tinha portado mal, e havia essas assembleias, que normalmente eram semanais ou mensais, a pessoa tinha que ir para a prisão. Pronto.".

Isto contrasta com a discussão conduzida em assembleia, com a presença da professora. Francisco Neto lembra-se de uma situação potencialmente perigosa em que um colega trouxe uma arma de fogo para a escola para mostrar aos amigos. Ficou obrigado, juntamente com quem o incentivou, a fazer um trabalho sobre o perigo de armas de fogo para posteriormente apresentar à turma. E conclui:

> "… portanto, eles não foram castigados, e toda a gente a espera, que, o que seria normal, não é, sei lá, o pai a bater no filho, noutra escola, nós tínhamos a noção que noutras escolas não havia o mesmo tipo de relação professor-alunos que havia ali connosco, mais, mais noutra aula, ser castigado até ao fim do ano e levar umas boas tabefes, da professora, dos pais, de toda a gente, e nada disso aconteceu ali.".

Se existiam conflitos, e como eram abordados, as lembranças acerca delas são muito vagas. Como diz a Milene Afonso:

> "Não me lembro de algumas coisas, por exemplo da resolução de conflitos, não me lembro de facto, tentei até, eu sabia, que vinha, que ia fazer esta entrevista, não me lembro, tentei de fazer um esforço, de memória, e não me lembro, e até... decidi não olhar para os cadernos, até para não enviesar a entrevista."

Em geral, há muito poucas lembranças de conflitos com professores.

- "Contigo, não me lembro de nada. Não me lembro de nada. Tenho basicamente boas memórias." (Diogo Garcia).
- "Se calhar (riso) … deixa ver… era uma coisa que não estava gravada na minha memória, mas deixa ver se me consigo lembrar… hmm (pausa prolongada) … eu acho, assim não me vou conseguir lembrar. (pausa) Eu lembro-me que tu, às vezes, chateavas-te connosco, mas não me lembro o que acontecia a seguir (risos) (pausa) Tenho medo de dizer uma coisa que sei que não tenho a certeza, acho que prefiro não…" (Vítor Abreu).
- "Não me recordo de castigos, nem nada, portanto acho que era resolvido ali, muito rapidamente, muito tranquilamente. Portanto devia ser tudo muito rápido e muito tranquilo." (Sheila Castro).

Quando se referem aos conflitos entre alunos, os testemunhos dividem-se. Tomás Duarte lembra-se de castigos no recreio, em determinadas situações:

> "… hmm, castigos, também, no recreio, a gente fazia muita coisa, inclusive… a figueira que caiu, estávamos todos em cima dela quando ela caiu e às vezes no recreio íamos de castigo, várias vezes, mas na sala de aula, hmm, não tenho memória de ter castigo-castigo"

Corresponde ao que a Carla Gouveia afirma:

> "E por exemplo, a [auxiliar da ação educativa] não, já punha de castigo e dizia (faz voz feia): "e agora, já não vai... " e assim, e acho que era, não sei, acho que era muito diferente da pessoa com que está, acho eu... A Dora não, a Dora tenta sempre fazer as coisas calma, muito: "Vamos falar, então o que é que se passou "ne ne ne..."

O que não significa que não houvesse situações mais complicados para gerir, como conta Dora Agostinho:

> "Lembro-me perfeitamente de dois deles até saltarem para o quintal do vizinho, que não achava piada nenhuma. Acho que as coisas assim mais marcantes do recreio, eram a figueira e o salto dali para o quintal do vizinho. Ele tinha lá as alfaces plantadas e ficava muito chateado, havia alguns que tinham apanhado as nêsperas, mas acho que era assim mesmo o mais marcante."

E há lembranças de conflitos com colegas, que nem sempre chegaram a ser discutidos em assembleia.

- "Lembro-me de quando ter entrado lá, na escola, [ter tido] um problema com dois colegas meus, aqueles que eram dois ciganos, [nomes]. A ideia que tenho na minha memória, era para aí o primeiro dia na escola, e lembro-me de não sei porquê, a imagem que tenho é que de repente, estão eles a agarrar-me e a puxar os cabelos. Lembro-me que isto foi um bocado choque, logo ao início, no primeiro dia de aulas, ter acontecido logo isso." (Diogo Garcia).
- "Assim o caso mais, que mais me lembro era de uns rapazes que apalpavam as raparigas, e as raparigas queixavam-se muito disto. Entretanto, assim, destes assuntos de assembleia, não me lembro de mais nada." (Judite Pinheiro).
- "Lembro-me de haver um rapaz também, da turma da T., (…) que era o M. que era um bocadinho, não sei se ele não teria um atraso cognitivo, mas ele algumas vezes perturbava um bocadinho o ambiente." (Milene Afonso).

O Ricardo Azevedo diz ter sentido mesmo algumas dificuldades com um colega que era muito violento com ele. Tratava-se de um aluno da mesma turma, com sérias dificuldades de relacionamento e que, em muitas ocasiões, perseguia outros:

- "Com os meus amigos, estava tudo normal. Mas com ele, com o [nome], é que aí, já tinha muito medo dele. E agora já não tenho."
- "Eu estava com medo dele, e ninguém fazia nada. Mas então o que é isso? Isto é bullying. Já passei várias situações de bullying. Além de mais na minha situação."
- "E depois nos acampamentos estava atrás de nós, com o tronco de uma árvore."

Mas também há quem afirme não se lembrar de conflitos de maior:

- "Se calhar havia, mas não, não tenho registo não. Se calhar porque era bem resolvido. Lembro-me … não, mas não, conflitos, não" (Irene Querido).
- "E tenho depois recordações do, dos amigos, não me lembro assim, de conflitos se quer, acho que de uma maneira geral, …" (Jorge Carvalho).

A Julieta Lopes considera que os conflitos no recreio eram bem acompanhados pelas equipas do dia e que isto poderá ser a razão para os ex-alunos serem vagos relativamente ao assunto:

> "Como cada equipa tinha um responsável, cada turma tinha um responsável de resolver problemas, era esse que tentava resolver os problemas da sala. Os responsáveis do recreio tentavam resolver os problemas do recreio. Se houvesse problemas muito graves, tinham que intervir os adultos que estavam lá, como é evidente."

O jornal de parede com caraterísticas de diário

O documento que organiza a reunião de conselho e que atualmente é referido como "diário de turma" aparece com o nome de "jornal de parede". Na sala da turma T3 do ano escolar 1989-1990 está publicamente exposto, com três colunas "*acho bem*", "*acho mal*" e "*proponho*". Numa fotografia da turma T6 do ano escolar 1992-1993, observamos o jornal de parede, com quatro colunas, mas das quais não é possível ler os títulos. Ao lado desta folha há outra com o título "*Atas*". A turma T5 dispõe de uma folha com as rúbricas "*gosto*", "*quero*", "*notícias*", "*proponho*" e "*acho mal*". A Irene Pires fala de uma folha com quatro entradas:

> "nós tínhamos um jornal de parede, com várias categorias: gosto, não gosto, quero, parabéns, onde podíamos comunicar com o resto da turma algo que achássemos sobre determinado assunto"

Nos diários de bordo de dois anos letivos da turma T3 é fácil encontrar as decisões tomadas em conselho. As decisões em ata que regulam a vida da sala estão realçadas. São essas decisões que se encontram junto às leis da sala, também afixadas à parede. O Jornal de parede parece estar sempre disponível, para quem da turma quer anotar um assunto para discutir. Mesmo durante uma aula coletiva, podemos ver como um aluno se levanta e vai escrever algo na folha afixada, enquanto a turma continua a trabalhar. A coluna onde vai escrever tem como cabeçalho "*não gostei*" e está entre os cabeçalhos "*gostei*" e "*proponho*".

Além da Irene Pires, os entrevistados que foram alunos da Voz do Operário da Ajuda há mais tempo, dizem a seu respeito:

- "Portanto tínhamos um diário de turma com as colunas "gostei", "não gostei" e "proponho", não tenho a certeza se tinha ou não. Mas lembro-me que era um instrumento que nós usávamos, diária... hora... "horamente" (riso)." (Francisco Neto).
- "E eu julgo que era apresentado, todas as sextas-feiras à tarde, assim uma folha A1, uma folha grande com umas colunas, onde nós falávamos dos nossos trabalhos. Julgo que discutíamos todos." (Jorge Carvalho).

Quem foi aluno de quarto ano entre 1990 e 1993, conta:

- "Por exemplo, lembro-me que … alguém que me batia por exemplo, "acho mal que não sei quem me tenha batido" euh… é um exemplo. Depois era lido na assembleia, eu penso que era lido por algum responsável, por algum de nós, … acho que mudava todas as semanas, depois, durante a assembleia, era discutido." (Carla Brito).
- "Havia um jornal, uma coisa de parede, colada na parede, onde escrevíamos as coisas de que gostávamos, coisas que não gostávamos e as coisas que gostávamos mais ou menos. E escrevíamos todas as semanas, umas pessoas iam lá escrever, e

na sexta-feira, normalmente era no final da semana, reuníamos a turma toda e discutíamos." (Judite Pinheiro).

– "Tínhamos sempre o jornal de parede, não é, o "gosto", "não gosto", mas não me lembro assim de muitos acontecimentos." (Milene Afonso).

Quem passou pela escola da Voz do Operário da Ajuda mais recentemente conta:

– "Lembro-me do, lembro-me que, já não me lembro como se chamava, mas que nós tínhamos um placar, onde, … já não me lembro ao certo o que nós organizávamos, mas lembro-me que havia reuniões de, entre a turma, definimos certas … atividades e que púnhamos neste placar..." (Vítor Abreu).

– "… era uma folhinha que estava na parede e que tinha várias colunas, críticas, notícias" (Melissa Lousada).

Duas monografias de fim de curso, tomando turmas da Voz do Operário da Ajuda como objeto de estudo, apresentadas por Cristina Nunes (1987) e por Sofia Faria (1989), ambas relacionadas com a gestão da turma e com a utilização de uma agenda permanente, farão com que Sérgio Niza escreva acerca do jornal, introduzindo os termos "*diário de turma*" e "*conselho*":

> "*As experiências de trabalho de Clara Felgueiras, pela atenção cuidada à dinâmica dos grupos e alguns esforços de análise prosseguidos especialmente no Núcleo do Algarve, vieram permitir alguns estudos experimentais realizados pelo Instituto Superior de Psicologia Aplicada, sobretudo na Escola da Voz do Operário da Ajuda e deram corpo às monografias de Cristina Nunes e Sofia Faria. A minha necessidade de clarificar a função formadora e avaliativa do "Jornal de Parede", e tendo em conta estes novos contributos, conduziu-me à reformulação que venho propondo*." (1991, p. 28).

Neste artigo Sérgio Niza argumenta que o que prefere denominar de diário de turma é o motor do conselho. Não se trata de uma exposição do que foi feito, na tradição dos murais, mas de uma agenda permanente e aberta para ser discutida. Dora Agostinho concorda com esta reformulação quando afirma que

> "… embora eu ache que o diário também dá para funcionar assim [como divulgador], [os alunos] achavam[-no] importante, quer para a previsão do trabalho, quer mesmo para nós darmos algumas pistas. Também acho que era, que é e que sempre foi um instrumento necessário."

A Milene Afonso, mestranda em psicologia na altura da entrevista, refere a *Escola da Ponte*, como é vulgarmente designada a EBI Aves/São Tomé de Negrelos, onde ela sabe existir uma assembleia de escola e compara:

> "eu sei que por exemplo, na escola da Ponte era ligeiramente diferente, mas ali era só nós, nós fazíamos na nossa turma, sobretudo tendo em conta o jornal de parede, a coluna do gosto, do não gosto, do, euh, eu já não sei exatamente o que era, sugestões, talvez..."

A cooperação educativa para gerir aprendizagens coletivas e individuais

A cooperação não se esgota com a reunião de conselho. Existem um conjunto de depoimentos

acerca da planificação de grupo que permite a planificação individual.
Como já tivemos oportunidade de ver, o conselho de cooperação aparece como regulador e organizador da vida do grupo e dos acampamentos organizados fora das escolas. Contudo, regula também o trabalho do dia-a-dia. Raul Bento pensa que isto só acontecia esporadicamente:

> "Lembro-me de algumas reuniões, ou lembro-me de uma reunião em particular, que fizemos no final de um período letivo. Não, não, não devia ser no fim de um período, devia ser mesmo no final do ano letivo, em que todos nós falávamos de o que sentimos que tínhamos aprendido durante este ano, as diferenças, e lembro-me… (riso) não me lembro do que disse… mas estou a visualizar nós a falarmos disso…"

Mais tarde o Raul acrescenta: "penso que … não sei se isto corresponde à verdade ou não, mas eu tenho a ideia que às segundas, nós fazíamos sempre uma pequena reunião"

Pelo contrário, a Carla Garcia fala de reuniões semanais:

> "eu falo muitas vezes sobre estas coisas, quando falo com as pessoas, que era no final da semana, nós fazíamos, não sei se era no final, mas lembro-me de fazermos assim, uma espécie de reuniões, assembleias, chamavam-se assembleias, eu achava aquilo, em que, não sei se todos falavam, mas um dos objetivos [era esse], tenho a ideia, porque às vezes, as memórias apagam-se e, então talvez estou a delirar (gargalhada), mas eu era muito pequenina, lembro-me a fazer aquela reunião".

O Vítor Abreu concorda que as reuniões eram semanais, mas não se recorda da sua designação:

> "… não me lembro do nome mesmo, acho que era uma vez por semana que nós passávamos, e que organizávamos esse placar, que era um placar de notícias."

Por outro lado, relaciona as "tais reuniões" com o trabalho em sala de aula:

> "… Agora não me estou a lembrar se éramos nós a organizar as próprias aulas, se eram atividades, só atividades que nós fazíamos, talvez tem sentido serem as tais atividades no computador, ou da divisão das atividades em grupos, dentro da sala, para que pudéssemos não fazer a mesma coisa ao mesmo tempo. …"

Corresponde ao que a Melissa Lousada se lembra: "… os nossos objetivos eram semanais, havia sempre a organização do trabalho, …".

Há evidências que a regulação coletiva era levada muito a sério. Existem algumas fotografias de reuniões de conselho no dia do desfile de carnaval, em que as crianças, com as roupas já vestidas para o desfile, estão em reunião.

A Milene Afonso foca:

> "A tarde de sexta-feira, era basicamente a tarde da assembleia, em que nós refletíamos sobre, apresentávamos o resultado do plano individual, ou seja, tínhamos que entregar o plano individual, aquilo que nos tínhamos proposto na segunda-feira, de manhã, fazer uma reflexão sobre esse plano, sobre o que nós tínhamos conseguido fazer, de facto, ou não, entregando as fichas respetivas, e … e era o debate semanal de turma."

A planificação está visível no conselho, na organização da semana, mas também nos projetos. Na turma T3 a parede com a informação geral apresenta um plano de trabalho, da qual os documentos 186 e 187 apresentam um registo pormenorizado. Feito com as crianças da mesma turma, mas agora no 4º ano de escolaridade, com o título "*Plano de trabalho segundo período*" e o subtítulo "*votámos o plano em 04.01.91 (assembleia)*", refere:

Língua

*correspondência
– antes do carnaval: 1 carta para a Bélgica, 1 para a Lurdes
- depois do carnaval: 1 carta para a Bélgica, 1 para a Lurdes
*produzimos livros ilustrados
1. texto eleito
2. passado no computador
3. ilustrado com cor.
Todos nós tentamos pelo menos 1 livro até à Páscoa.
*Jornal: - imprimimos 2 textos por semana - 1 jornal antes e um depois do Carnaval.
*Todos os textos no livro de textos
**Atelier de drama com a 3ª classe.*

Matemática

*Computador: problema dos sacos; investigação conjunto carros; até carnaval.
*Fazemos pelo menos 2 problemas de dia por semana.
*Cumprir os mínimos obrigatórios no ficheiro.
*Canto de experiências: livre

Meio físico e social

*1 projeto antes do Carnaval; 1 depois do Carnaval.
Escolhidos:
Lego Água
Brinquedos Descobrimentos
Brasil Amor

A planificação aparece em alguns trabalhos coletivos, para mostrar como foram organizados. Exemplos são o álbum que relata o acantonamento e a exploração de Portel, o projeto *"Antes e depois. Ao longo dos tempos, ao longo dos tempos, de tempos a tempos... as coisas mudam*" e a apresentação do trabalho feito na Ilha da Berlenga, "*A ilha de sonho*". Às vezes, existe também, além da planificação, um pequeno texto explicativo. O álbum "Dos caracóis ao fascismo" tem um preâmbulo que explica como um estudo sobre caracóis leva parte do grupo a estudar o período fascista em Portugal, o estudo sobre os coelhos anões começa com a história da vinda dos coelhos para a turma e o álbum "*Os crocodilos*" reproduz o texto escrito por duas crianças, explicando depois como fizeram para recriar a história em LOGO no computador.

A Carla Brito associa claramente a planificação à avaliação:

> "Mas, o que me lembro é que, eu tinha determinados objetivos, na semana, por semana, e era ai que tinha que fazer algumas fichas de português, determinada ficha de matemática, havia composições, textos, mas já não me lembro se era obrigatório.

> (…) euh… de vez em quando havia uma manhã dedicada à correspondência com os Belgas, ou o trabalho com os Belgas, lembro-me de determinados trabalhos que fazíamos, o trabalho sobre a CEE, foi na terceira classe, se não me engano."

De facto, o trabalho é organizado em função da relação que a turma mantém com o meio que a rodeia. Da mesma forma que se programa em função da correspondência internacional ("os Belgas" da Carla), as turmas T3 e T4 programam em conjunto as suas semanas de trabalho, antes, durante e depois do acantonamento em Portel. As turmas e os professores misturaram-se em torno de atividades em comum: projetos, discussões de texto, explorações de atividades de matemática.
As turmas T5 e T6 costumavam também planificar em conjunto, muito devido aos acampamentos.

A Selma Belo, que integrava a turma T3, relaciona a planificação do grupo com o trabalho que cada um desenvolvia a partir daí:

> "Mas não era estipulado. Era uma coisa que, quanto muito, era aprovada entre todos e cada um ia fazer para a área para a qual tivesse mais à vontade. Se me apetecesse fazer um desenho, eu fazia um desenho, se me apetecia fazer uma redação eu fazia a redação, era a hora de fazer o problema de matemática, era um problema de matemática, as coisas não eram por horas, era um bocadinho conforme também a gente nos apetecesse."

A Clarisse Rosa faz uma interpretação ligeiramente diferente:

> "… começámos como era hábito com o plano do dia, as rotinas eram, basicamente, o conselho prolongadíssimo à sexta-feira à tarde, a planificação da semana à segunda de manhã, o trabalho de texto [era] também muito em dias marcados."

Entrarei mais em pormenor em relação ao trabalho individual quando abordo a organização do trabalho[134] mas parece-me interessante realçar as palavras de Sheila Castro quando afirma que a planificação permitia algo que achava muito importante: "E depois, a escolha, o poder coordenar as coisas, decidir escolher, etc. Depois era o facto de nós podermos trabalhar, o facto de não termos a aula convencional, e podermos trabalhar". O Jorge Carvalho, a Carla Brito e a Milene Neves lembram-se também da regulação das aprendizagens individuais, avaliadas semanalmente. A última conclui, dizendo: "e isto foi uma coisa que eu acho que me ficou, pronto, para sempre, de… auto-responsabilização". No fim da entrevista, o Jorge Carvalho associa a planificação ao trabalho de ficheiro, e, eventualmente aos estudos e projetos, recapitula e constata: "… lembro-me da planificação, lembro-me de ter essas fichas plastificadas, … tínhamos composições de vários tipos, em função do planeamento que tínhamos feito."
A Carla Gouveia, a Judite Pinheiro e a Milene Neves, embora de turmas diferentes, têm memórias convergentes. O tempo individual era dedicado por parte ao trabalho de treino com fichas, e por outra parte para outras atividades, normalmente em pequenos grupos.
A professora Clarisse Rosa fala da base da organização semanal e lembra-se:

> "[o] que hoje se chama tempo de estudo autónomo, não sei muito bem como se chamava, chamávamos o tempo do plano."

As decisões tomadas em conjunto, referente à planificação, são, em pelo menos duas turmas, tornadas possíveis, pela informação coletiva acerca do grau de competência de cada um na leitura, escrita e na resolução de problemas. Esta informação é, nas turmas T2 e T3, codificada através da atribuição de cinturões retirada da pedagogia institucional. Na parede da turma T3 observa-se um quadro resumo, que inclui também informação acerca do nível em que cada um se encontrava nos saberes escolares básicos de ortografia, gramática e aritmética.

Este quadro, que a Sheila Castro identifica como "o quadro, com as bolinhas" é lembrado pelo Raul Bento, mais especificamente em relação aos exercícios de treino:

> "lembro-me da tabela com as mesmas, com aquelas bolas de cor, que também tínhamos nas fichas, que fazíamos… hmm… portanto presumo que era para marcar o que tínhamos feito… (pausa)… tenho a ideia que estas fichas estavam mais ou menos organizadas, como um expositor de CDs, mais ou menos. Eram plastificadas e estava a ver se tentava de me lembrar do conteúdo das mesmas, …"

Olho, ouvido, cérebro

Nas memórias que recolhi, a assembleia aparece como uma reunião com poderes instituintes e de regulação. Trata da regulação de conteúdos de trabalho, acompanha a elaboração de regras. Aproxima-se da definição do conselho apresentada por Vasquez e Oury (1967, p. 82):

> "*O conselho da cooperativa, que consideramos um pouco como a pedra angular do sistema porque esta reunião tem o poder para criar novas instituições, de institucionalizar o contexto da vida comum. A forma da reunião varia obviamente, mas todas as nossas classes cooperativas caraterizam-se pela importância dada a este conselho*."[135]

É o caso em afirmações como: "havia as assembleias, uma vez por semana, sempre à sexta-feira à tarde, onde discutiam o que tinha acontecido durante a semana através do Jornal de Parede" (Melissa Lousada) ou "mas também discutíamos coisas mais sérias, o próprio funcionamento da sala" (Tomás Duarte). Judite Pinheiro reconhece o caráter participativo, de democracia direta, quando diz: "Acho que não era uma coisa impingida pela professora, era sempre uma coisa que era decidida em grupo".

Nesta reunião de conselho discute-se tudo, não só o que o adulto considera importante. Lembro Sérgio Niza, citando Freinet, que avisa em *A educação moral e cívica* que só se devem inscrever no jornal as críticas com incidência social, e não as pequenas histórias mais ou menos pessoais (borrar o caderno, puxar o cabelo, ...) para continuar:

> "… *aqui me distancio de Freinet. A socialização de todos estes comportamentos poderá passar pelo diário de turma desde que o aluno o ache significativo. Não poderá é servir de queixa direta ao professor, porque a tentação de desviar a resolução de um conflito para outra instância de poder além do conselho, fragilizaria a importância reguladora e socializadora deste órgão*." (1991, p. 29).

Fernand Oury explicava que muitos dos conflitos tinham como origem um atrito aparentemente insignificante, como a zanga pelo uso de uma borracha. Levar este conflito ao conselho e criar uma regra de utilização de material coletivo, exclusivo ou complementar ao

material individual, revela o poder instituinte e torna a borracha uma instituição. Uma vez a regra instituída é fácil o grupo instituinte lembrá-la, melhorá-la e ajudar-se mutuamente na sua aplicação. Não implica debater sem fim qualquer assunto. Levado à letra, a leitura do Jornal de Parede tornava-se muito cansativa

> "e as assembleias ocupavam a tarde inteira de sexta-feira. Nós começávamos – era uma loucura – começávamos a seguir ao almoço, que já não me lembro a que horas, e era até, a ideia que tenho é que, não sei como eles disseram, mas aquilo deve ser, eles devem ter ficado com uma ideia que aquilo era uma seca (risos). Porque de facto eu achava que tinha que se discutir aquilo tudo, e se calhar era pouco sensível ao que estava na minha cabeça, era mais aquilo que como professor eu achava que tinha que cumprir, sem conseguir olhar muito para aquilo que era, para os alunos não é, e portanto não sei se eles ganharam disso alguma coisa." (Clarisse Rosa).

Por isso, quando há queixas que se repetem, na mesma reunião, e, que, na memória da Carla Brito, tinham pouca importância, "uma queixinha qualquer, o Pascal intervinha e dizia "Queixinha?" e o pessoal "Simm" e passava-se para frente". Parece uma possível interpretação dos "*maître-mots*" de que Vasquez e Oury (1977, p. 485) falam, quando descrevem as rotinas do conselho. Mais próxima destes maître-mots, fica a Julieta Lopes que conta:

> "Cheguei à conclusão que sobretudo nos primeiros anos, o que lá tinha mais [no jornal de parede] era o "não gosto". Aquilo era complicado, demorava imenso tempo, acabava por chegar a nada. Depois já houve uma altura em que a equipa de dia ia ver o jornal o que estava no não gosto e ia ter com os subscritores perguntar se valia a pena discutir aquilo, ou se já estava resolvido, e aquilo acabava por ficar muito resumido. E pronto, basicamente era isso, e era a avaliação do trabalho deles durante a semana, com os seus planos individuais, e sobretudo as propostas."

O instrumento regulador esquematizado por Odete Xarepe (1991: 10) sob o nome assembleia, e por Filomena Serralha *et al.* (1992: anexo79) sob o nome de conselho[136], engloba plano semanal, plano diário, jornal de parede ou diário de turma, tarefas, atividades e projetos e o plano individual, está presente nas afirmações de alguns entrevistados. Para Francisco Neto, já no jardim-de-infância, era a regulação: "de trabalhos que íamos fazendo, de propostas que tínhamos para lançar, e de conselhos, de dar a palavra, lembro-me de haver algum trabalho neste sentido". Irene Querido fala da gestão da sala: "Isto era em conjunto, não era, esta gestão? Tínhamos umas reuniões e atas e decidíamos todos quem é que fazia o quê. Mostrávamos o que é que tínhamos". Na opinião da Julieta Lopes: "A assembleia era praticamente um resumo da semana toda, não é, daquilo que corria bem, que corria mal, algumas propostas de trabalho também surgiam dela, mais as propostas de organização, era mais isso".

Na sua monografia de fim de curso Cristina Nunes (1987) estuda a cooperação educativa numa outra turma da Voz do Operário da Ajuda, anterior à turma T1, referindo Freinet, Pedagogia Institucional e a revista *Escola Moderna.* Dois anos mais tarde, a Sofia Faria (1989) observa durante um ano a gestão cooperativa da sala de aula na turma T2, intervindo nela. Enquadra a prática observada a partir da pedagogia Freinet e da pedagogia institucional. Para

definir a assembleia de turma, recorre ao termo conselho de Vasquez e Oury (Faria, 1989, p. 30), espaço importante na regulação do trabalho. Na pedagogia institucional é considerado um dos dois lugares da palavra[137]. Assemelha-se ao que Sérgio Niza define como conselho de cooperação educativo:

> "*abre e encerra os ciclos de trabalho diário, semanal ou outros. O Conselho é assim um momento de articulação, de reordenação, de coordenação e de instituição por excelência*." (1991, p. 28).

Mais a frente fala do:

> "*centro do controlo institucional da execução das atividades e dos projetos combinados e da análise sistemática e crítica do seu desenvolvimento; o lugar de construção e do debate crítico das normas de convívio e dos comportamentos sociais do grupo.*" (Niza, 1991, p. 28).

O lugar-tempo, de relação complexa e cooperativa, instituído no grupo, ultrapassa assim a noção de uma simples reunião de regulação.

Nesta parte, procurei construir um olhar sobre ***a forma*** do instrumento utilizado nas turmas da Voz do Operário da Ajuda para regular o poder e organizar o trabalho. No próximo ponto olharemos ***a informação*** disponibilizada ao grupo para a utilização do instrumento.

A organização da informação

Emergiram, na informação recolhida, contributos que organizei em torno das palavras-chave *parede sala, org trabalho – registos, cinturões de cor, avaliação e avaliação do professor.* Sintetizo a informação por baixo deste título, focando primeiro o material em *Paredes que falam e dossiês transparentes* e depois as percepções em *Avaliar para conhecer*. Todas as fotografias e todos os vídeos visionados, que mostram aspetos da organização interna das salas de trabalho na Voz do Operário da Ajuda, apresentam geralmente um meio rico em informação bem organizado. Encontramos uma parede que agrupa instrumentos de gestão, com mapas de presença, mapas de registo de trabalho feito, regras e normas de avaliação, mas também com trabalho realizado pelos alunos. No espólio da escola e no espólio pessoal encontrei evidências da disponibilização de informação em dossiês, cartazes e álbuns. Aqui, falam mais os professores do que os ex-alunos entrevistados. No que diz respeito à entrada *Avaliar para conhecer*, existem informações comuns às várias turmas, embora algumas estão mais relacionadas com as turmas T2 e T3 nas quais os professores introduziram mais elementos diretamente provenientes da pedagogia institucional.

Paredes que falam e dossiês transparentes

É possível agrupar a informação disponível nas paredes e nos dossiês em três grupos: existe material de organização, material de concetualização e material de exposição. Com o primeiro grupo de material, entende-se listas de verificação, regras, decisões, informação que dizem respeito à organização do espaço-tempo. O segundo grupo de materiais consiste em cartazes a partir de descobertas coletivas, esquemas de apoio para o trabalho autónomo que

se verifica em todas as turmas durante partes do dia. O terceiro grupo de materiais inclui pinturas, objetos de barro, mas também exposições de estudos realizados. Estas exposições podem ter um caráter mais permanente na própria sala de aula, ou um caráter mais efémero, em espaços comuns do edifício. Os documentos fotografados guardados num dossiê encadernado ilustram bem esta variedade, na turma T6 no primeiro ano de escolaridade. São 85 fotografias de cartazes de parede, aludindo aos instrumentos de apoio na matemática, os primeiros prontuários e a primeira sistematização de palavras conhecidas, bem como fotografias de dossiês ou cadernos individuais.

Material de organização

Nas salas filmadas e fotografadas identifica-se com facilidade uma parede que agrupa instrumentos de regulação. Como percebemos pelas réplicas encontradas, e que se referem à turma T6 existe um plano semanal que serve de matriz, grelhas de apoio para alguns responsáveis, como por exemplo o do almoço, para anotar as equipas de serviço. Fruto de uma decisão de conselho, existe uma grelha com o título "*Já damos menos pontapés e murros?"* e outro com "*Já perturbamos menos?*" com uma nota explicativa que no fim de cada semana se faz a contagem das cruzinhas que existem para cada uma das crianças. Era prática naquela turma bater palmas a quem tinha menos cruzes do que na semana anterior, na reunião de conselho. Os mapas de presenças servem para analisar em conjunto os dias de trabalho que cada um teve.

Da turma T2 existem fotografias que mostram os registos juntos, numa parede. Os mapas de presenças da turma T3 são guardados depois de se retirarem da parede. Da mesma turma existem também fotografias da parede de organização. Aí estava um colorido conjunto de cartazes com as leis da sala, sugestões para o trabalho, explicitações de códigos utilizados e

> "pendurados, quero dizer, havia o quadro, com as bolinhas, e tal, mas, porque havia as fichas penduradas, havia jogos, havia coisas penduradas, o colorido não era aquela, não era aquele colorido dos desenhos dos alunos, habituais, dentro da sala, eram das atividades, eram coisas que estavam espalhadas, era engraçada, era diferente." (Sheila Castro).

Uma fotografia da turma T2 foca o horário semanal, afixado na porta da sala. Nas turmas T5 e T6 que trabalham em conjunto, observamos mapas de presenças, listas de verificação e um registo com as atas:

> "Nós basicamente tínhamos isso numa parede, em que tínhamos estes tempos mais ou menos organizados, não é?, para que nós soubéssemos, não poderia haver alguma semana sem que nós tivéssemos atividade alguma, um estudo, uma coisa qualquer." (Milene Afonso).

Encontrei no espólio uma grelha com o título "*Quem cumpriu o plano?*" da turma T3. É acompanhada de registos que facilitam a auto-responsabilização do trabalho. Estes fazem perceber rapidamente quem está mais avançado no estudo e no treino de determinados assuntos e portanto pode ajudar outro. E aparecem novamente os cinturões. O mapa dos cinturões de competência é bem explícito nesta turma. Mas o uso dos registos varia de sala em sala:

> "[Há registos] que acho que sempre fizeram sentido, que lhes faziam falta, eram necessários. Eu sou uma pessoa que não utilizo muito os registos, mesmo para a regulação. Acho que tem que ser mesmo aqueles de que o grupo sente a necessidade, (...)" (Dora Agostinho).

De qualquer modo, os registos permitem a gestão coletiva da sala. Na turma T3, o caderno de despesas e receitas, gerido por crianças e o professor, fazem perceber que as crianças estão envolvidas na gestão financeira da turma. Existem momentos filmados que mostram a turma ou a equipa do dia no momento em que se organizam, com as respetivas professoras, para planificar o dia, recorrendo aos registos colocados na parede.
Para a professora Dora Agostinho, trata-se de uma gestão flexível:

> "Eu, na teoria sabia isso, mas na prática, acabou por ser uma aprendizagem que eu fiz também com eles. Acho que, através da necessidade, nós começámos a ver que havia situações em que a organização do trabalho tinha mesmo que ser feita em conselho e em conjunto para que as coisas funcionassem. Euh, (…) nalguns casos, os registos, uns que faziam mais sentido, outros que faziam menos, pouco. Íamos fazendo tentativas de melhorar esta organização através de registos, uns funcionaram melhor, outros funcionaram pior e acabaram por cair. E acabaram..."

Material de concetualização

Há vários documentos que evidenciam uma outra parede estruturada, ligada às questões da língua. Em várias turmas, encontramos esta "parede da língua". Encontramos listas de palavras como se de um dicionário coletivo se tratasse. No espólio documental existem listas de palavras organizadas em torno de uma caraterística comum (palavras com **-rr-**, palavras com **g-**, palavras que acabam em **-eu**, em **-ia**, em **-ai** por exemplo e, no caso da turma T3, que mantinha uma correspondência com uma turma em Leuven, também uma lista bilingue de palavras em português e em flamengo.

Para a matemática há cartazes com informações acerca das medidas padronizadas, com a explicitação do uso do material Cuisenaire ou da minicalculadora de Papy[138]. Como a escola estava, na altura, envolvida no projeto Minerva que apoiava a introdução do computador na sala de aula e o trabalho com a linguagem de programação LOGO, encontramos também, e normalmente na parede perto de onde se encontra o computador da sala, informação acerca das denominadas *primitivas*, os elementos base, desta linguagem.
A disponibilização da informação matematizada começa no jardim-de-infância, onde encontramos um calendário de anos, representado como um gráfico de barras, construído com desenhos de cada uma das crianças, em folhas normalizadas.
Estas informações só são referidas por três das pessoas entrevistadas, que falam sobretudo da informação referente à matemática, como nos testemunha o Francisco Neto:

> "Lembro-me que a sala estava assim com muitas coisas postas, conclusões a que tínhamos chegado, de sínteses, de sínteses de visitas, do que aprendemos, quando visitávamos algo havia sempre uma síntese, um poster, e nós ilustrávamos, ou em banda desenhada, ou em esquema. Hmm, da matemática também havia síntese, não é, (...) lembro-me ter sido importante a questão da tabela de Pitágoras, não é,

lembro-me que recorria muitas vezes àquilo e me ajudou a estruturar o conceito da multiplicação dos números... até 100, e lembro-me de recorrer a essa tabela."

A Milene Afonso lembra-se da linha numérica, tal como a Carla Gouveia que conta:

"Tínhamos uma fita com os números, eu acho que até o 99, ou assim uma coisa. Eu lembro-me perfeitamente, quando eu vim a saber que existiam números negativos. Aquilo, eu fiquei completamente devastada (risos). Era uma complicação para a minha cabeça. Mas é possível existir números daqueles?"

Na parede da organização visualiza-se também informação referente aos projetos em curso. E, além da informação anterior, encontrámos outra, não tanto de concetualização mas mais de conceção e de apoio a gestão. É o caso dos grandes álbuns de projetos que envolviam a turma toda, um dos quais muito presente na turma T3: percebe-se a dupla organização da visita aos correspondentes, primeiro dos portugueses aos belgas e depois dos belgas aos portugueses através do extenso dossiê constituído e gerido em conjunto, em torno deste encontro.
Podemos também referir aqui outro material de apoio, nomeadamente os ficheiros com propostas de treino ou de exploração de problemas sob forma de protocolos simples ou de enigmas. Estes ficheiros podem estar numa mesa ou pendurados na parede, como o referia a Sheila Castro.

Material de exposição

Muito do material de exposição remete, como testemunhava o Francisco Neto na página anterior, para conclusões de trabalhos coletivos. Encontramos por exemplo, na turma T6 um conjunto de referências às contagens de 2 em 2, de 3 em 3, e assim de seguida, com esquemas com cenouras e coelhos, com os diagramas de Venn relacionados com os brinquedos dos correspondentes, ou ainda com o registo dos dentes de leite que vão caindo.
Junto com estas descobertas,

"hmm, lembro-me que tínhamos pinturas nossas nas paredes...". (Raul Bento).

Ou, como diz o Ricardo Azevedo, uns "*grafitis*" das crianças:

"Desenhos. Uns raios, lembro-me muito vagamente. Não muito bem. Porque já passaram anos e anos e agora que tenho 26 anos, ainda muito menos."

De uma outra ordem são as experiências montadas na sala e que são retomadas de vez em quando. Numa filmagem extensa, de mais de meia hora, vemos a investigação, conduzida pelo professor, acerca da velocidade de um carro, num plano inclinado, onde se vai mudando uma variável de cada vez. Para esta experiência, o grupo dispõe de material, baseado no lego, relacionado com a programação Logo.

Em jeito de conclusão, parece-me que podemos afirmar que os dossiês e as paredes disponibilizam um conjunto de informações necessários para a boa gestão coletiva do espaço e do tempo. Dora Agostinho diz a este respeito:

"Acho que os instrumentos estão todos interligados de uma maneira ou de outra a isso, não é. Começando no plano semanal que era mesmo importante. Era, e acho que faz mesmo muito falta, um plano semanal para toda a gente saber, o que toda a gente vai fazer independentemente de ser trabalho coletivo ou trabalho individual.

> Eu acho que isto é um dos instrumentos que eles sempre valorizaram, obviamente que isto a maior parte das vezes sai muito do conselho também, o que é preciso fazer, o que foi feito e o que não foi feito, não é, e isto acaba muitas vezes por, por testar os instrumentos."

Consegue-se estabelecer um olhar coletivo sobre a realidade da turma, a partir da interpretação que cada um faz da informação disponibilizada por todos.

Avaliar para conhecer…

Álvarez Mendez utiliza esta frase como metade do título dum ensaio, que continua com "… *examinar para excluir*". Os documentos e testemunhos recolhidos evidenciam que o trabalho na Voz do Operário da Ajuda é orientado por uma avaliação continuada no sentido de "*ser um recurso de formação e uma oportunidade de aprendizagem"* (Álvarez, 2002, p. 17), longe da rotina examinadora de controlo de saber incorporado, pronto para regurgitar. Os projetos partem de discussões, de vontades, de observações de que existe alguma coisa que não sabemos. O melhoramento da gestão do trabalho parte da verificação do trabalho feito.

Perceção coletiva

Na turma T3, encontramos um registo "*Quem cumpriu o plano?*". As saídas da escola envolvem rituais de avaliação da visita no sítio onde se realizam e o trabalho conjunto com os correspondentes também gera momento de avaliação enquanto a visita está a ocorrer. Observamos a exaustiva pesquisa do vocabulário utilizado nos textos e como é utilizada. Na monografia pedagógica que apresenta a turma T2 existe um "*fizemos*" coletivo que leva à organização do trabalho a seguir. Esta avaliação contínua e associada aos momentos de conselho permite a gestão das aprendizagens individuais e coletivas, subscrita pelas palavras de Álvarez Méndez:

> "*Sejamos claros: toda a prática avaliativa que não forme, que não eduque e com a qual as pessoas não aprendam deve ser eliminada dos níveis não universitários, aqueles em que a educação é obrigatória por ser considerada um bem comum e universalmente reconhecida como uma garantia para reduzir as desigualdades sociais*." (2002, p. 19).

Os cinturões da pedagogia institucional que foram utilizados em pelo menos três das turmas aqui relatadas parecem ter ajudado a criar um contexto em que a avaliação obedecia a critérios claros, lembrada por Milene Neves e por Irene Pires:

> "E havia toda uma rede de cores, uma escala de cores, que ia, em que as pessoas alcançavam determinadas categorias de responsabilidade, de pontualidade, de assiduidade, de boa educação, e lembro-me que era o aluno que propunha a cor para a qual ia mas que isto estava sujeito a ser validado pela turma." (Irene Pires).

Em pelo menos uma situação tratava-se de encontrar uma solução pragmática que não desvirtuasse os princípios avaliativos próprios de uma pedagogia da aprendizagem, uma pedagogia crítica, assim designada por Álvarez Méndez (2002), distinguindo-a claramente da pedagogia por objetivos que decorre de uma interpretação positivista da ação escolar e obriga a rituais de certificação.

"Porque, o que acho que foi muito interessante na Voz e nas turmas onde eu estive, é que os alunos eram muito diversos. E eu acho que eu funciono de uma maneira, e ao mesmo tempo tenho imagens mentais de pessoas a funcionar de maneira muito diferente. Esta coisa de dizer que eu nunca fui para uma cor que não quis, porque me esforçava sempre, e neste sentido eu acho que a Voz era bastante benemérita." (Irene Pires).

A professora Clarisse Rosa relata como se lembra

"que tinha dificuldades em chegar a todos, porque depois havia ali também alguns problemas, alguns conflitos, e portanto eu tinha sempre que gerir alguns conflitos mesmo nesses momentos de … em que supostamente deveriam estar a estudar e de fazer o treino de algumas coisas, os ficheiros, os... portanto...

Lembro-me que foi com estes grupos que introduzi pela primeira vez o sistema de cores, portanto. Era sempre muito discutido nos conselhos, a transição da cor, portanto foi com este grupo que introduzi... as cores... *Eu*: Estás a falar das cores que vêm da pedagogia institucional? *Clarisse*: Exatamente. Pronto, não sei se... houve uma altura em que levei aquilo muito a sério, não é, até porque como tinha muitos miúdos com problemas de comportamento, e julgo que isto até certa altura, acabou por funcionar e ajudar."

Os critérios eram do conhecimento de todos e afixados na sala, num espaço próprio. Fica também um quadro de cores que refere as operações e o comportamento. É claramente influenciado pela pedagogia institucional de Vasquez e Oury (1967, 1977).

Na turma T2, ao lado das leis da classe, uma folha esclarece as cores utilizadas no quadro de cores:

(Castanho)
*Ajuda os outros na equipa.
*Cumpre (quase) sempre as regras.
*Critica e propõe na assembleia em vez de se queixar.
*Colabora nos trabalhos de grupo.
*Sabe dirigir uma assembleia.

(Preto)
*Sabe dirigir grupos.
*Cumpre sempre o plano.
*Ajuda a respeitar as regras.

(Verde)
*Tenta cumprir as regras.
*Respeita as decisões dos responsáveis e da assembleia.
*Circula na sala sem incomodar os outros.
*É (?) sempre (?) à casa de banho.

(Azul)
*Arruma o seu material.
*Cumpre o seu plano.
*Guarda as coisas do chão.
*Tenta cumprir o plano.

Da turma T3 da qual fui professor, encontrei fotografias no espólio pessoal. Duas delas apresentam uma montagem que dá a panorâmica da parede informativa que permitirá a responsabilização de todos, onde, novamente, a influência da pedagogia institucional é óbvia. Na primeira observa-se uma longa folha de papel para impressoras matriciais, na qual são definidos os cinturões de cor:

amarelo
*pede a palavra ao responsável de dia
*participa nas atividades coletivas
*respeita as leis da sala
*tenta ser responsável de dia
*utiliza o jornal

branco
*tenta respeitar as leis
*tenta trabalhar
*tenta utilizar o jornal

verde

vermelho

*respeita ordente da lesspahsávebsloutros
*fespeitapreleatsdosmespomsáveios coletivos
*tonsegueacsémprio cplanotadividual
*arãoupertorbatosialtrosfina dalama atividade
*sai sozinho da sala sem causar problemas
castanho
*paiticipa ativamente na assembleia
*temspomsável de dados em dia da assembleia
*consegue apoiar os outros
*trabalha sem dar problemas
preto
*é considerado adulto
(realçado: as subidas de cor só se discutem em assembleia)

No diário da turma de 1989-1990, que encontrei no meu espólio pessoal, lemos: *"vamos combinar (critérios para) cores de comportamento*." Trata-se de uma decisão tomada em 6 de outubro de 1989. O diário apresenta um primeiro esboço no dia 11 de outubro. A partir deste momento, encontramos regularmente, entre as decisões das assembleias, informações do tipo "*Hugo passa azul comportamento; Rita passa preto comportamento"* ou "*14. DC experimenta uma semana o verde"*. Todos podem durante a semana registar observações que ajudam a criança e a turma a decidir se o cinturão será atribuído ou não. Da mesma criança encontramos uma grelha de observação para a ajudar a receber o cinturão azul.

Por cima do mapa de cinturões, é possível encontrar o significado das cores para a leitura:

(branco) lê algumas palavras
(amarelo) lê frases curtas
(vermelho) lê um texto com grande dificuldade
(verde) lê em voz alta / noções da pontuação
(azul) lê em voz alta / respeita a pontuação
(castanho) lê ??? de ?? ??
(preto) lê agradavelmente para o público

Existiam critérios transpostos para o nível de dificuldade dos ficheiros de trabalho, para facilitar a gestão do trabalho autónomo. A este respeito, a Carla Brito conta:

> "Lembro-me que havia várias cores. Sim Havia o verde, o amarelo, euh… já não me lembro… era como as triagens nas urgências que conheço[139], que é uma experiência, mas as cores têm significado de níveis, por exemplo, se eu passar a determinado nível, naquela cor, ou ao nível seguinte, mas, já não me lembro concretamente se era quem fazia mais fichas de português, ou pelo número de fichas que fazia por semana (…)".

Sheila Castro, que foi durante pouco menos do que um ano escolar aluna da turma, completa:

> "… E depois de x em x tempo, expunhas as cores em que nós estávamos, e tal, e nós vimos em que pé é que nós estávamos. Lembro-me de uma das coisas que me satisfez imenso, foi perceber que eu estava na média para a maior parte das disciplinas. E em algumas estaria assim um bocadinho mais acima, creio que entre o azul e o verde, umas coisas assim. E pronto isto foi muito gratificante."

Perceção individual

São vários, os interlocutores que falam da avaliação do seu trabalho individual. Entre eles, há dois que foram alunos numa turma onde não se utilizavam os cinturões de cor; associam o plano individual com o alcançar de objetivos. Assim, o Tomás Duarte explica:

> "E lembro-me de, na avaliação, às vezes, não conseguir chegar aos objetivos, ou então, também, os meus próprios colegas quando se fazia a avaliação disso, já não tenho a certeza, mas eu acho que depois se falava sobre o trabalho desenvolvido e o número de fichas que cada um fazia, que depois havia também umas certas considerações porque uma pessoa fazia mais, ou porque uma pessoa fazia menos."

A Carla Garcia acrescenta:

> "No final da semana, tínhamos que analisar, ah não, no início nós dizíamos, tínhamos que prever, tínhamos que prever "vou fazer três de matemática e...cinco de português", faz de conta, e, no final tinha que ver se tinha cumprido ou não os meus objetivos."

Como já referi, nas turmas onde havia cinturões de cor, os exercícios de treino e consolidação das aprendizagens, em pequenas fichas plastificadas, tinham uma graduação da dificuldade traduzida pelo mesmo conjunto de cores.
O Raul Bento, que foi aluno de uma dessas turmas, só tem uma vaga ideia do processo de avaliação:

> "nós fazíamos sempre uma pequena reunião, um pequeno meeting sobre como tinha sido o nosso fim de semana, e, ou à sexta, ou ao final do mês, fazíamos o mesmo, como tinha sido toda a semana, uma avaliação, que nós fazíamos, nós próprios. Mais uma vez não consigo precisar se era semanalmente, mensalmente, mas tenho esta ideia também…"

Irene Querido, colega de turma do Raul Bento constata, em relação à avaliação do trabalho:

> "Eu acho que aí, na parte das reuniões era também um bocado conversado isso, e a sermos informados e a passagem de níveis de cada coisa."

E Sheila Castro completa:

> "… havia sempre qualquer coisa nova, não havia tédios, porque alguma coisa, nós fazíamos a ficha de avaliação e passávamos para uma matéria nova, quero dizer, estava sempre em constante mudança."

As duas associam esta organização a formas de trabalho em que cada aluno pode encontrar o seu ritmo e o patamar em que consegue funcionar:

> "o facto de podermos trabalhar de forma individual, não estarmos postos à prova com os colegas, permitiu-me avançar um bocadinho mais de acordo com as minhas dificuldades imensas, e permitiu que talvez ninguém tenha percebido quão mal eu estava em relação aos outros, e avançar muito mais, portanto não ter receio das minhas dificuldades, e não me concentrar tanto nas minhas dificuldades, mas sim na aprendizagem precisamente. Portanto acabei por conseguir avançar muito mais." (Sheila Castro).

> "tenho muito claramente a imagem das fichas de matemática, dos níveis, com cores,

com diferentes cores, lembro-me que devia ser, já na altura, como começou hoje, um ensino diversificado, (risos).” (Irene Querido).

… e o papel do professor

Não há muita informação sobre o papel específico desempenhado pelos professores no que diz respeito à avaliação. A Carla Garcia fala do trabalho revisto e devolvido, mas sem se lembrar muito bem como tudo se processava:

> “a Julieta levava as fichas para casa, e corrigia também os trabalhos que nós fazíamos, e devolvia-nos com a apreciação dela, em relação ao trabalho. E ah!, e às vezes tinha, tinha uma linha no comportamento, ou seja, como me tinha portado ao longo da semana, vinha na própria análise, mas … porque é que me lembro disso? … porque quase sempre cumpria. Tinha sempre “muito bem”, mas tenho ideia de ela às vezes dizer “pois, o teu comportamento, esta semana…” (risos) … tenho ideia… tenho a certeza, por acaso tenho a certeza…”

A Carla Gouveia que também teve Julieta Lopes como professora, lembra-se de um procedimento parecido:

> “e depois a Julieta fazia uma avaliação para ver se tínhamos cumprido ou não e se era bom ou não. Isso era muito bom porque a partir daí sabíamos que queríamos fazer aquilo, dando logo, uma certa forma de responsabilidade.”

O vídeo que apresenta um dia de trabalho nas turmas T5 e T6 começa com o arranque da manhã. Aí, as crianças estão a arrumar produções pessoais, no que poderia ser uma organização dos planos de trabalho e as evidências de realização. Incluem documentos aparentemente pré-fabricados. Não é possível perceber se se trata de um instrumento de avaliação padronizado ou se é simplesmente aproveitamento de material existente.

Seja como for, a Selma Belo[140] só se lembra da avaliação do trabalho no fim do dia:

> “Como se controlava isso? Não sei se no final da, quando estava a terminar a aula, ou o dia, fazíamos então, cada grupo tinha feito o seu trabalho e depois, lá está, no final da aula, o professor perguntava o que tinha sido feito e perguntava, mesa a mesa, mas não estou bem recordada.”

Nessa parte procurei perceber a organização da informação que permite a partilha do poder regulador e a avaliação do trabalho, neste contexto cooperativo. É sobre a organização do trabalho que foco a minha atenção na última parte deste tríptico.

A organização do trabalho

Em 1990, o conselho escolar da Voz do Operário da Ajuda decidiu publicar uma brochura que explicava a escola e sua proposta pedagógica. Aqui, descreve-se a gestão do tempo, da sala e do espaço, antes de incidir sobre a relação que se procura criar com o poder e ao saber. Da organização do trabalho, Manuela Machado escreve:

> “*O modelo de interação recíproca baseia-se nos princípios da pedagogia ativa em que ao professor cabe guiar e facilitar a aprendizagem, encorajar as trocas de conhecimentos e as*

vivências pessoais e culturais, despertar uma motivação intrínseca para as tarefas da aprendizagem, desenvolver o sentido cooperativo, criatividade, a autonomia e a participação democrática.
Muitos professores da escola da Voz do Operário da Ajuda desde há muito que vêm fazendo o seu percurso, dedicando a sua vida à renovação pedagógica, à procura de um espaço diferente onde os alunos são os principais protagonistas das suas aprendizagens." (1990, p. 3).

Esta interação recíproca advém, como vimos nos pontos anteriores deste sub-capítulo, da gestão das responsabilidades, mas sobretudo da organização complexa a partir do que na altura se intitulava de "assembleia" e da organização e disponibilização da informação. Falta agora perceber como o trabalho se organiza. Para esta parte utilizei a informação que determinou a origem das seguintes palavras-chave: *avaliação de plano; organização do dia; organização do trabalho; planeamento; planificação; plano do dia; plano indiv trabalho.* Devolvo primeiro um olhar sobre o contexto de trabalho, para depois perceber a planificação coletiva diária deste mesmo trabalho, e por fim perceber a regulação dos contributos individuais e a sua avaliação.

O contexto de trabalho

O espaço e o tempo ficam disponíveis para toda a comunidade escolar poder organizar o seu trabalho. As salas permitem sempre trabalho diversificado. Normalmente trabalha-se em pequenos grupos, com o material à mão. Uma vista de olhos na turma T2 mostra-nos grupos ou indivíduos, recorrendo ao material coletivo, aos espaços organizados (computador, pintura). Duas turmas organizam-se em torno do trabalho de preparação de um projeto grande ou elaboram em conjunto partes de um capítulo de um texto longo produzido entre todos. A turma T3 tem uma sala dividida em pequenos espaços de trabalho, onde cada um se senta em função do trabalho ou das pessoas com quem estava a trabalhar. Sheila Castro lembra-se: "Acho que não tínhamos [lugares marcados]. Acho que chegávamos e que sentávamos onde houvesse lugar, era... a gestão era fácil. Não havia muitos conflitos".

A Carla Brito conta:

> "Lembro-me que nós usávamos o material da escola. Agrafador, mas também lápis não me lembro ter material meu, que eu levava. (pausa prolongada) Lembro-me – não era material de trabalho, mas lembro-me – do periquito que tivemos na quarta classe. Não me lembro concretamente, se foi uma caixa, onde nós metíamos as fichas que nós fazíamos." (transcrição nº08).

Como já referido, esta organização passa pela disponibilização da informação, mas também dos meios[141] e das rotinas que permitem o trabalho. Lembro as responsabilidades que já abordei. Entre a explicitação das funções encontram-se a título de exemplo os livros de texto e o material colectivo na página seguinte.

O material coletivo é limpo, organizado e disponibilizado pelos responsáveis. Na brochura *"A nossa escola"* de 1990 encontramos um texto de D. G., então com 9 anos, que trocou a

responsabilidade da imprensa, que tinha anteriormente, pelo computador. Ele escreve:

> *"Olá. Eu sou o D. G. e a minha responsabilidade é o computador. Eu vou explicar: tenho que por as disquetes nos drives e carregar o logowr, que é um programa onde se faz desenhos com uma tartaruga à qual se dá várias ordens".*

–Anotas sempre que o material se gasta e prevê com uma semana de antecedência a compra de novo material.
–Arruma e cuida do material da sala de aula/ do seu grupo de trabalho.
–Se no fim do dia faltar alguma coisa, avisa logo na reunião da tarde e anota no jornal.
–Não és responsável pelo que se perde, mas és responsável pelo controlo diário do material gasto.

–Controlas diariamente os textos para o livro de textos da sala.
–Controla se os textos são copiados dentro de um prazo de 15 dias.
–Textos escolhidos para o jornal são colados depois de impressos.
–Chama a atenção do colega que se atrasa no copiar.
–Avisa a assembleia (escreves no jornal de parede) quando tens problemas com algum colega que não copia o texto.

–Pede o inventário do material pelo qual és responsável e anota todas as alterações de imediato.

Vítor Abreu tem algumas dúvidas se havia trabalho igual para todos, mas depois afirma:

> "Penso que não. Ou penso que…, sim… era uns grupos pequenos. Se não me engano. Porque lembro-me que estava a trabalhar no computador e que não havia grandes interrupções pelo que talvez queira dizer que não éramos imensos a trabalharmos [no mesmo] ao mesmo tempo."

Depois de organizar o trabalho, durante parte do dia cada um tratava das suas tarefas. Como conta Milene Afonso:

> "E estas tarefas, podiam ser tão diferentes como ler um livro, como pintar, como ir à pintura não é, para o sítio da pintura. Como sei lá. Dedicamo-nos mais tempo ao estudo do meio, que seria o trabalho de grupo, por exemplo, que nós estávamos a fazer, enfim, poderiam ser mais fichas de português, ou mais fichas de matemática, enfim, poderia ser. Ou ajudar colegas, acho que até tínhamos um critério sobre isso."

A Selma Belo lembra-se:

> "Eu acho que cada grupo, não sei se era em grupo, ou cada aluno pegava na ficha e fazia o seu trabalho, não estavam todos a fazer o mesmo. E depois acho que as fichas dos problemas eram resolvidas pela turma toda."

Estes testemunhos são sustentados por muitas imagens. Assim vemos uma criança a fazer uma experiência e em segundo plano observamos o ficheiro com protocolos. Num outro espaço da sala duas crianças estão a produzir um texto no computador. A mesma lógica mantém-se quando o grupo se encontra a trabalhar fora da escola. Na quinta onde se realizou o acampamento do Alvito, organizam-se pequenos grupos de trabalho em torno de tarefas específicas.

Aliás, mesmo na escola, o equipamento serve o trabalho em curso. A Clarisse Rosa relata, a este respeito:

> "eu trabalhei nas duas salas que tinham portas para o recreio. Com este grupo trabalhei naquela sala enorme, maior, não é, e a porta do recreio estava sempre

aberta, portanto, não havia uma grande separação, havia trabalhos que podiam ser feitos no recreio. Acho que o recreio era uma extensão da sala de aula, no fundo, não havia [fronteira]... E muitas coisas, pelo facto da turma ser grande, podiam ser feitas [lá fora], e eu própria os empurrava um pouco para o recreio, para ver se eles... até alguns trabalhos de projeto, que eles podiam fazer, quer no recreio, quer na cave."

Planear os grandes trabalhos

A brochura, acima referida, foi objeto de uma apresentação com exposição na própria escola. De certa forma antecipa o que Filomena Serralha escreve vinte anos mais tarde, quando fala da organização do trabalho:

> "*Alunos e professor negoceiam em conjunto, quando reunidos em Conselho, o planeamento de ações cooperadas que lhes possibilitem o cumprimento do contrato social (programa) que a todos vincula, sendo, por isso, essa lei, o que aproxima os membros da comunidade, sobretudo, quando em conjunto, por recurso ao trabalho científico (projetos), vão transformando o Currículo Nacional em 'obras'.*" (2009, p. 26).

Chamei "grandes trabalhos", àqueles que envolvem toda a turma. Surgem dois tipos de trabalho. Um primeiro tipo consiste num estudo alargado, que se agrega em torno de um tema, subdividido e tratado por subgrupos. É o que normalmente acontece com os acampamentos ou com explorações longas, como o estudo de Lisboa, por exemplo. O resultado é um álbum e uma exposição com apresentação à comunidade.
Outro tipo de trabalho envolve o grupo todo na fase da discussão e da apresentação, mas não necessariamente na fase da pesquisa. Aqui encontramos temas como *"O gato", "Os barcos", "Os lobos", "Tartarugas"* mas também relacionado a efemérides, onde se destaca o dia 25 de Abril. Existem, de diferentes anos, variadíssimos projetos sobre o tema, como veremos mais tarde.

Embora discutidos em momentos coletivos, equivalentes a uma assembleia, ou mesmo durante a assembleia, a génese dum trabalho pode ter a ver com pequenos incidentes. É o caso de *"Dos caracóis ao fascismo"*, acerca do qual a Julieta Lopes constata:

> "inventei um problema qualquer de matemática [relacionado com caracóis] e quem deu a resposta certa foi o grupo das raparigas (riso), era um grupo só de raparigas. E eu aí disse: "Não há dúvida nenhuma que as raparigas são muito mais inteligentes do que os rapazes!" (riso). Oh pá, caíram-me em cima! Chamaram-me fascista, sei lá o que aconteceu, não é. A partir daí eu aproveitei para dizer que eu, que me podiam ter acusado de qualquer outra coisa, mas nunca de fascista, portanto quem diz isso, não sabe o que é o fascismo. A partir daí fizemos um trabalho muito bom também sobre o fascismo, que se chamou "dos caracóis ao fascismo".

A revolta por uma figueira ser cortada, relatado pela professora em *"Depois do corte da figueira, muita coisa aconteceu…"*, leva a vários projetos, realizados pela turma T5. Foi seguida a estratégia que a Judite Pinheiro descreve da seguinte maneira:

> "Ou seja, um falava sobre um tema, outro falava, era capaz de discutir, mas aquele é melhor, em tudo ia-se juntando num, ou por grupos, cada um decidia o que queria

fazer. Mas não me lembro de ver que a professora chegava a dizer, não faz um trabalho sobre isso, desculpa, não."

Neste caso específico, foi a própria professora que até encorajou o trabalho sobre a figueira e sobre o tratamento das árvores. Os projetos relacionados com a natureza e um contacto com a Quercus levarão as turmas T5 e T6 e os seus correspondentes para a Ilha da Berlenga.

O acantonamento em Portel envolveu igualmente as duas turmas participantes em todo o processo. Este acantonamento ocorre depois da turma T3 ter ganho capacidade organizativa com o encontro com seus correspondentes. O álbum do acampamento e os documentos videográficos explicitam a preparação e execução do trabalho, bem como o posterior tratamento que termina com a apresentação do álbum referido em exposição aos pais. A planificação passa por reuniões de conselho em conjunto. Reconhecemos o mesmo tipo de planificação para a semana de acampamento no Alvito, percebendo a envolvência das crianças através da apresentação do plano de trabalho todo, numa reunião de preparação com os pais. O estudo sobre Lisboa segue o mesmo tipo de planificação como se de um acampamento se tratasse. Existem grupos de trabalho para as diferentes zonas da cidade. O reconhecimento dos vários locais é discutido e avaliado, eventualmente in loco.

As turmas envolvidas em encontros com os correspondentes, nacionais ou internacionais, organizam-se de forma semelhante, produzindo documentos em função destes encontros. Selma Belo conta:

"Lembro-me. Eu acho que sim. Nós fizemos … lembro-me que nós, fomos para lá, e, lá está, tínhamos as tarefas que queríamos fazer e acho isto também voltou para cá, e acho que fomos fazer algum trabalho em simultâneo ou neste caso com o professor de cá e o professor de lá. Houve continuidade. Não foi uma coisa meramente para nos conhecer, foi para, ao nível de ensino, irmos mantendo contacto e tendo estrutura, de maneira a que pudéssemos ter algo em comum. Sim, houve continuidade."

Nos documentos videográficos, observa-se a Selma a explicar a organização do trabalho numa conversa com jornalistas belgas. A planificação conjunta dos dois grupos leva a uma curta apresentação do trabalho, no dia antes da partida do grupo visitante.

Planear a semana

Os projetos de longa duração influenciam a planificação semanal. Em vários documentos podemos observar a planificação da semana e o seu registo no quadro, planificação que advém de uma discussão inicial. Mas discute-se também a utilização do tempo para outros assuntos. Um exemplo é a discussão da forma como utilizar o manual de matemática, na turma T5. As memórias são mais vagas quando se trata do 1º ano de escolaridade em comparação com o que alguns dos entrevistados se lembram dos 3ºs e 4ºs anos:

"Não me lembro por exemplo, na primeira classe nós termos feitos trabalhos de grupo assim de tudo o que fizemos... hmm... mais tarde, é possível que nós tenhamos feito, mas eu não tenho memória deles." (Milene Afonso).

Aqui, a Rita Silves (turma T7) faz uma comparação explícita com o que ela diz conhecer de

outras escolas e afirma:

> "Nas outras escolas era: vocês agora têm que fazer isto, terça-feira vão ter que fazer aquilo. E na Voz não, nós planeávamos o que achávamos que precisávamos de fazer. Como nós éramos todos miúdos diferentes, nem toda a gente tinha as mesmas dificuldades, e, nós, cada um lá sabíamos em que é que se tinha que empenhar mais, se tinha que se empenhar mais no português ou na matemática (…). Aquela responsabilidade de sermos nós a distribuir o estudo, a distribuir as coisas, muito pequeninos, com 7, 8 anos! Nós tínhamos de saber distribuir o estudo para não ficar muito cansativo, para não chegarmos à sexta-feira e termos muita coisa para fazer, mas chegarmos a sexta-feira e ter tudo já despachado."

Lembro que na turma T2, sensivelmente 10 anos antes, o Jorge Carvalho apresentava, como presidente da assembleia, a programação coletiva da próxima semana. De facto, podemos considerar que se trata de rotinas assumidas pela comunidade escolar, para gerir a produção das suas "obras".

Planificação coletiva do dia de trabalho.

Os pedaços de diário que encontrei no meu espólio pessoal evidenciam uma rotina de planificação diária em coletivo. Uma folha de apontamentos encontrada neste espólio refere um *"apanhado da manhã"* de dez minutos, com as cadeiras em círculo, seguido por *"fazer o plano do dia"* após o qual *"todos vão para o seu lugar"*. Aparecem momentos filmados de rituais de manhã parecidos.

Esta planificação conjunta foi, para a Sheila Castro, nova aluna na turma de 4º ano, a grande revelação:

> "E o primeiro grande impacto que eu tive foi a questão de nós termos um horário à escolha, … Quando nós escolhemos o nosso horário, nós tínhamos que ter obviamente um mínimo de fichas de português, um mínimo de fichas de matemática, de leitura, de etc. Mas até isso, depois, as restantes horas, éramos nós que escolhíamos portanto."

Neste aspeto, o Francisco Neto faz uma comparação com o estudo autónomo dos seus alunos, na turma da qual ele é professor:

> "… agora estamos a falar (…) do tempo do estudo autónomo, do trabalho…,[Na Voz do Operário da Ajuda] julgo que era diário, sim, penso que todos os dias tínhamos uma parte do dia, em princípio era uma hora para fazer, portanto para cumprir as atividades que estavam lá no plano individual de trabalho."

Nisso, a Julieta Lopes tem recordações coincidentes, quando fala da organização do dia:

> "Havia coisas específicas. Portanto, de manhã era o preenchimento lá do pla…. por exemplo, a segunda-feira, segunda-feira era o dia da organização. Praticamente a manhã, a primeira parte da manhã era para organizar. Portanto, eram os planos individuais, era o plano coletivo, era a organização. Depois, normalmente, no segundo tempo, ou era língua, ou era matemática que se trabalhava coletivamente. As tardes eram para trabalhar no plano, e era a altura em que nós estávamos livres para apoiar os vários meninos que precisassem."

O plano do dia constitui portanto um momento importante na rotina organizacional diária. Fica visível no quadro e é explicitado junto com os responsáveis ou a equipa do dia. Jorge Carvalho diz:

> "obviamente que tenho mais presente a 3ª e 4ª classe, hmm, entrávamos de manhã, tínhamos um sumário, toda a gente tinha um caderno, éramos obrigados a copiar o sumário do que íamos fazer."

Regulação dos contributos individuais no plano de trabalho geral e a sua avaliação

Não há outros testemunhos acerca da cópia do plano do dia para o caderno, mas a Selma Belo lembra-se da forma como era concordado entre todos o que cada um ia fazer, na turma, como com os correspondentes:

> "Eu acho, quero querer, não sei se, e acho que na Bélgica também fazíamos isso, nós tínhamos no início da aula, fazíamos um quadro do que iríamos trabalhar, ao longo do dia, estou recordada, eu sei que isso fizemos na Bélgica, tenho um vídeo, recordo-me que fazíamos a elaboração do dia, das coisas que cada um gostaria que fosse feito. Não sei se lá também fazíamos assim. Mas não era estipulado. Era uma coisa que, quanto muito, era aprovada entre todos e cada um ia fazer para a área para a qual tivesse mais à vontade."

De facto, no espólio da escola, existe um vídeo que mostra a organização conjunta das turmas belga e portuguesa, quando estão juntos, na escola belga.
O testemunho de duas professoras explicita a relação entre o plano coletivo e a planificação individual:

– "Portanto, começamos por fazer o plano do dia, com as coisas que tínhamos para completar do plano … e ai fazíamos logo uma distribuição de quem fazia o quê, portanto, os momentos coletivos com todos e depois a distribuição do trabalho que decorria do plano semanal, penso eu." (Clarisse Rosa).

– "Desde que trouxesse o texto para cima, à hora de começarmos um trabalho, ou à hora do almoço ou qualquer coisa do género. E eles, não sei se corria bem, se corria mal, só sei que traziam o trabalho feito (riso)." (Julieta Lopes).

Contributos para o grupo

A exposição coletiva de produtos coletivos e individuais é uma constante. Os pais são regularmente convidados a visitar a escola para exposições do trabalho das crianças, desde o jardim-de-infância. O trabalho, os produtos e a forma para os conseguir, são regularmente avaliados e discutidos:

> "… Julgo que era conversado em conselho. Todos íamos ganhando essa consciência, o que é que cada um precisava. É lógico, a professora era sempre uma referência, as opiniões da professora era sempre uma referência forte, o que ela dizia era lei, até porque faz parte, nessas idades, não é, tomar a palavra de adulto como é, mas lembro-me que nós próprios chegávamos muitas vezes a conclusões em relação a isso, não é, o que, e sabíamos, no fundo, nós sabíamos quando estávamos a fugir também." (Francisco Neto).

As descobertas feitas pelas crianças são valorizadas com exposições na sala de aula, ou pela forma como são feitos pequenos cadernos. Existem entre os documentos os livrinhos feitos por quem tem histórias para contar, relatos de experiências, bem como registos de experiências matemáticas.

Havia sempre muito para fazer e para mostrar a seguir, como refere Sheila Castro:

> "… havia umas aulas específicas mas havia muito que era deixado ao nosso critério, isso era fabuloso, porque era nosso, era uma organização nossa. E imaginarmos, "ah! Agora não me apetece fazer isso." Não. Eu escolhi fazer isso, portanto não havia "não me apeteces", porque tinha sido sempre nós a escolher. E portanto não havia aquela chatice de "ai tenho que ir para a escola", não, eram sempre coisas que nós tínhamos escolhido, e acho que isto faz toda a diferença."

Mais do que de pedagogia diferenciada, trata-se de uma turma estaleiro, onde os projetos são acolhidos e onde o trabalho se organiza em função deles. Por haver trabalhos diferentes em curso, no grupo, há uma preocupação grande em que todos possam beneficiar do que cada um está a desenvolver. Os projetos individuais suportam os projetos coletivos e o projeto coletivo é fruto da discussão conjunta de uma ideia inicial lançada por alunos ou professores. Trata-se de trabalho escolhido livremente por cada um, interpretado, em função do currículo, *a posteriori* por todos. Clarisse Rosa é muito clara neste aspeto, quando afirma:

> "Havia um grande investimento, mesmo nas coisas com a Guida, com a forma da apresentação de trabalhos, dos álbuns, da questão da expressão plástica, que era muito valorizada. Portanto, na altura ainda se fazia muito [algo] que agora no modelo do movimento, julgo que não se faz. No momento do trabalho de plano incluíam-se também as atividades de expressão, não é: portanto, a parte da pintura e da expressão plástica e do desenho, ou de outros trabalhos que os miúdos quisessem fazer nesse âmbito. Nós não designávamos isso [por] projeto, achávamos que isso devia ser feito em simultâneo, porque também isso eram trabalhos, incluíamos no trabalho de plano. Eram trabalhos em que, tendo a sala organizada, os miúdos que iam para essas áreas, normalmente não precisavam tanto do nosso apoio; portanto ficavam menos miúdos que precisavam do apoio."

Contributos para a pessoa

A regulação dos contributos individuais passa claramente pela existência de uma folha de programação, intitulada de plano individual de trabalho, como é conhecido no modelo pedagógico do MEM, ou simplesmente "*plan de travail*" da pedagogia institucional.

Este plano de trabalho é atualmente concebido como agenda pessoal da criança, na qual ela pode articular o seu próprio trabalho com as interações com os outros. Na brochura vem um exemplo de um plano em evolução entre o plano de trabalho individual da abordagem puerocentrado, no paradigma pedagógico da aprendizagem, limitado aos tempos individualizados, para o plano individual de trabalho que acompanha a criança ao longo da semana, nas suas interações com os outros e com o saber.

Os discursos de alguns entrevistados testemunham as ambiguidades que existiam na altura. Para uns, como para a Irene Pires, tratava-se da planificação do trabalho individual:

> "Lembro-me que a gente fazia uma série de coisas, diferentes. Hmm, por exemplo,

posso começar pelo plano de trabalho. Lembro-me que éramos, nós definíamos, nós tínhamos uma série de temas, tipo português, matemática, pintura, euh, sei lá, coisas assim, e nós tínhamos uma ficha semanal onde nós nos propúnhamos quantas fichas é que fazíamos de cada tema."

A Carla Garcia[142], quando fala da planificação e das exigências feitas a cada um, lembra:

"era esta a ideia da nossa responsabilidade na, no processo (risos). Eu achava tão giro (gargalhada). Senti-me crescida, tinha aquilo, e depois eu cumpria sempre. (riso). Era uma miúda com muita disciplina. Tinha ali aquele dia para fazer aquilo, e então tentava fazer aquilo, ia dividindo... hoje em dia ainda sou assim. Pelo menos, lá no trabalho, tenho que fazer, tenho pouco tempo, então tendo pouco tempo e sei o que tenho que fazer, vou organizar e a intensidade do meu trabalho vai ser em função disso. Tenho muito, hoje em dia, tenho muita facilidade em, perante um determinado período de tempo, organizá-lo de forma a fazer aquilo que tenho de fazer."

Jorge Carvalho lembra que incluía as contas, composições e pinturas, trabalhos individuais portanto. A Carla Gouveia pensa na mesma direção: "barro, pintura, as fichas, coisas assim". Para a Rita Silves, que frequentou a escola dez anos mais tarde do que o Jorge Carvalho e a Irene Pires, era um plano de trabalho pessoal:

"lembro-me dos planos de trabalho, que acho que aquilo era fantástico, tínhamos ali uma responsabilidade, que não era como nas outras escolas, pelo menos por o que tenho falado com os outros colegas."

Selma Belo, aluna da turma T3, na altura em que foi escrita a brochura referida, lembra-se do plano, mais como um organizador de trabalho:

"Eu acho que isso era um bocado... o professor deixava isso a nós, … hmm … nós tínhamos que cumprir, terminar os trabalhos com os quais nos tínhamos [comprometido]… agora, provavelmente tínhamos uma estrutura predefinida do que teríamos que fazer. Agora, como iríamos fazer ou qual era a ordem, era deixado ao nosso critério."

Para quem associa mais o plano individual de trabalho ao trabalho personalizado e individualizado, o trabalho de treino com as fichas está bastante presente. Carla Garcia constata, a este respeito:

"Tinha, do lado esquerdo as atividades de língua portuguesa, de matemática, não sei se de estudo do meio, acho que havia, pronto as várias áreas de aprendizagem, depois, nas colunas, a direito, nós púnhamos – por exemplo, eu gostava muito de língua portuguesa, então, [marcava] – tinha, acho que tínhamos um número mínimo, mínimo de cada… (…). Lembro-me que éramos nós que dizíamos X fichas de trabalho que estavam disponíveis para todos."

A Milene Afonso associa uma exigência mínima:

"lembro-me perfeitamente em que consistia, ou seja, lembro-me que era uma folha com quadradinhos e que nós tínhamos que preencher o número, tínhamos o plano mínimo, de trabalho que nós aprovámos, o que seria o plano mínimo de trabalho,

que era qualquer coisa como duas fichas de matemática, duas fichas de português, e mais uma ou duas coisas de leitura, ou uma coisa assim do género. Nos tínhamos um plano mínimo obrigatório, que tínhamos que cumprir durante aquela semana."

Porém, a professora Julieta Lopes lembra que os planos eram os adotados pela escola, e continua:

> "Nunca fiquei assim muito feliz com aqueles planos. Depois eram uns, sei lá, que eram os papa-fichas, faziam uma quantidade de fichas por ali fora... e isto levou a que tivesse... eu não tinha plano máximo, não tinha um plano mínimo, não."

Tomás Duarte contesta a ideia de não haver plano mínimo, mas alarga-o a mais do que a resolução de fichas de trabalho, quando afirma:

> "Tínhamos que fazer, nem sempre podíamos fazer tudo que queríamos, às vezes éramos obrigados a fazer determinadas atividades. Eu acho que… eu lembro-me de, até certo ponto, éramos nós que decidíamos. O PIT éramos nós que decidíamos, em boa parte, é o que estava a dizer."

Melissa Lousada lembra-se do plano individual de trabalho às vezes mais rígido, às vezes menos:

> "… era o PIT em que houve umas alturas em que, já não me lembro muito bem como é que era, mas havia umas alturas em que tínhamos que fazer um número mínimo de fichas de matemática, de língua, um texto, barro, pintura, ler uma história... a leitura... e... outras coisas mínimas. Numa altura havia um plano que era igual, que era como se fosse os mínimos, numa outra altura éramos nós que no início da semana planeávamos o que íamos fazer ao longo da semana e depois devíamos cumprir o que planeávamos."

Sheila Castro afirma:

> "... éramos nós que organizávamos, e nós escolhíamos. Isso, para mim, teve imenso impacto, porque me dava uma liberdade de escolha, que me sabia muito bem, que, porque este poder de escolha, de coordenação era, para já, era um depósito de confiança muito grande."

De facto, o espólio iconográfico indica uma prática que permite trabalho diversificado, regulado por este instrumento. A frequente presença de duas ou três crianças num posto de trabalho, a trabalhar em conjunto, no computador, na carpintaria, num projeto de trabalho, sugere uma situação mais próxima da agenda de trabalho do que do trabalho individualizado. Na altura da avaliação, vemos grupos de crianças a controlar o que está feito, da sua proposta de trabalho. Pintam, por exemplo, as marcações das tarefas planeadas e realizadas depois de trabalhar individualmente ou em conjunto, em situações de trabalho em pequenos grupos.

Avaliação do trabalho individual

A avaliação geral destes planos de trabalho passa pelo conselho (assembleia). Cada um obriga-se a tentar cumprir o seu plano. Quando o trabalho ficou incompleto, procura-se perceber o que se passou. Quando alguém não está, a conversa é adiada, como podemos perceber pela pergunta da professora Dora Agostinho, numa assembleia. Quando se constata

que o Vítor Abreu, a quem ela quer fazer umas perguntas acerca da execução do seu plano de trabalho, não está, o Tomás Duarte, presidente naquele dia, propõe re-agendar a conversa para a segunda-feira seguinte.
Esta avaliação é importante segundo o Francisco Neto, "para nos ajudar de não nos perder no meio da nossa autonomia".
Milene Neves lembra-se de:

> "discutir o plano, o que nós tínhamos proposto e o que não nos tínhamos proposto, lembro-me de ser tudo muito bem discutido, eu achava isto muito bom, acho que isto é muito bom (risos), na altura não sabia (risos), mas discutíamos sempre, pois lembro-me de ter uma amiga, que era uma das gémeas, que era a Rita, não competíamos, mas nós tínhamos uma cumplicidade qualquer e fazíamos sempre tudo igual."

Numa reunião de avaliação das turmas T5 e T6, por exemplo, foca-se o trabalho individualizado em torno de fichas de trabalho e momentos de leitura. Há uma discussão acerca de um trabalho de carpintaria que obrigou a um trabalho de grupo o que provocou alterações aos planos individuais de trabalho, porque demorou mais do que o previsto.

Em geral, convém notar que catorze dos entrevistados referem o plano individual de trabalho quando apelam à memória a organização participada das atividades de aprendizagem. Cento e dez documentos não iconográficos (um quarto do total) reportam ao mesmo plano. Está visível em vinte e cinco fotografias (7%) e em cinco dos vinte e quatro vídeos. Com várias interpretações e memórias nem sempre em uníssono, fica a conclusão da Rita Silves: "em termos de estudo, foi muito bom isso, os planos de trabalho".

Procurei perceber como são lembrados e descritos os processos e os instrumentos que distribuem o poder no primeiro ponto. No segundo ponto tentei de perceber como é percepcionado o instrumento-processo que permite a regulação das relações de poder, da organização do grupo e da organização do trabalho. Agora exploro as memórias que evocam as relações entre as pessoas, percebendo como a posse do saber interfere com o exercício do poder.

Relações entre as pessoas

A relação entre as pessoas na Voz do Operário é influenciada pela forma como é regulado o poder? Como é que se vive a relação entre alunos e professores em sala de aula? Como se expressam a vivência da "escola do bem-estar" ou "escola familiar" *(A escola da figueira)* na relação entre as pessoas?

Existe uma importante teia de relações entre os vários grupos da comunidade escolar e dentro da própria comunidade escolar. Fala-se da cooperação e do trabalho em cooperação e fala-se da complexa teia de relações entre todas as pessoas que se cruzam na escola.

Em três pontos, fixo evidências das relações entre crianças, das relações de trabalho, e das relações entre a comunidade escolar como um todo, onde existe um maior enfoque sobre as relações entre os adultos que fazem parte desta comunidade.

Relações entre crianças

As palavras-chave "*a história de Maria*[143]", "*amigos*" e "*relação entre crianças*" agrupam as memórias de quem esteve junto na mesma escola. São sentimentos de grupo e de amizades visíveis em fotografias e documentos filmados, não muito diferentes das que existem em outros grupos de pertença. Como salienta a Irene Pires, quando fala do reencontro com alguém que também esteve na Voz do Operário da Ajuda e que faz uma análise crítica da própria escola e do seu percurso:

> "É sempre bom ver pessoas que cresceram na Voz, fizeram a primária na Voz, e ver como elas se adaptam ao mundo de hoje, acho que acima de tudo, são pessoas sempre que – por exemplo este raciocínio que este rapaz teve, eu acho que é de uma pessoa que tem muita consciência de si próprio e percebe exatamente quão diferente é – e eu acho que isso é uma coisa que a Voz incutia muito com este sistema de autocrítica e da turma depois refletir de modo como te estas a comportar. E esta reflexão, este processo, eu acho que é típico de quem andou na Voz. Ok. Eu conheço amigos meus que não andaram na Voz, e que também têm esta autocrítica e este poder de análise. Mas foi sempre uma coisa que eu julguei um bocadinho [da Voz] …."

A Irene Querido lembra-se da uma situação particular. Na turma dela havia a Maria, de etnia cigana. Quando se colocou a hipótese de visitar o grupo de correspondentes na Bélgica, foi necessário muito tempo e paciência para convencer os pais da Maria para ela também participar na viagem, o que se conseguiu pouco tempo antes da saída. Vinda de uma família com algumas dificuldades económicas, conseguiu-se uma pequena verba para comprar roupa nova para a viagem:

> "Lembro-me da história da Maria, tenho memória que foi necessário investir muito para a Maria ir, e, coisas que eu nunca me tinha apercebido: que a Maria não andava bem vestida, e que era preciso comprar roupa para uma criança poder ir. De repente vi a Maria com roupa nova e, foi engraçado, como se dependesse um bocado de ter roupa para ir ou não. Eu que não dava valor nem sequer à roupa."

O documento videográfico que regista a viagem deste grupo à Bélgica, mostra a família da Maria, na carrinha para o aeroporto, junto com outras famílias que acompanham as crianças para a despedida. Num dos momentos de "contar e mostrar", a Maria conta que foi passear ao parque com as amigas e que o pai delas a deixou tirar fotografias com a máquina fotográfica dele. No ano seguinte, a Maria e o irmão mais novo dela acompanharam as respetivas turmas para o acantonamento em Portel.

Amizades entre pares

Parte das memórias são as lembranças reativadas de colegas, alguns dos quais não se voltaram a cruzar mais tarde:

- "Lembranças que eu tenho dos meus amigos, que é o André, o Tiago, e outros." (Ricardo Azevedo).
- "A Raquel, que é com quem tinha mais proximidade, a Leonor." (Fernanda Queirós).

O Ricardo Azevedo preza sobretudo a amizade que tinha de alguns colegas, devido ao apoio que lhe davam em relação ao colega que o perseguia no recreio[144]:

> "Defendiam-me. Defendiam-me. Quando ele vinha a se aproximar de mim, eles defendiam-me. E sinto-me muito grato com eles. E muito agradecido."

Surgem alguns contextos especificamente relacionados com a Voz do Operário da Ajuda:

- "Lembro-me das tendas, de estar com os amigos, das aventuras que passávamos (riso na voz), muitas." (Ricardo Azevedo).
- "… e depois andávamos nos namoricos, lembro-me disso, havia um espaço na sala, [onde] nós tínhamos uma manta, nós tapávamo-nos, lembro-me disso, mas acho que o Pascal ainda não estava nesta altura, por acaso. Porque quando andava no Jardim-de-Infância… o Pascal só entrou quando eu fui para o primeiro…" (Fernanda Queirós,).
- "eu era da Ajuda, até há um ano, sempre morei na mesma casa, nasci e vivi lá, na travessa das Florinhas, que é pertíssimo da escola. Tenho os meus amigos, é muito engraçado porque ao longo destes anos, somos cada vez menos, e há um grupo de quatro que nos continuamos a dar frequentemente. Tivemos ali um interregno, talvez ali na adolescência, entre os 14 e os 18 anos, mas depois voltámos a dar[-nos]: é o Martim, a Milene, que é a minha amiga mais antiga de sempre, eu [sou] amigo dela, desde os 3 anos que andamos aí, e a Irene Pires." (Jorge Carvalho,).

Alguns dos documentos iconográficos fixam momentos de encontros ocasionais. Evoca a escola que foi descrita como de ambiente familiar[145], em que crianças veem em conjunto uma exposição na escola; se despedem com brincadeiras e conversando, no aeroporto e à entrada da escola; sentadas numa garrafa de gás, num acampamento; ou ainda em piquenique, durante uma visita de estudo. Durante o encontro com os correspondentes na Bélgica, todos cantam os parabéns à Selma Belo que faz anos num dia de visita de estudo. No museu de Moura, algumas crianças abraçadas observam os objetos em exposição; no Alvito, passeiam juntos na visita à vila e à igreja.

Relação entre quem se descobre

O ambiente em que decorrem as atividades de ensino e de aprendizagem facilita a descoberta do outro, em contexto de trabalho. Assim, algumas das relações que se estabelecem são baseadas nestes encontros que começam por ser de trabalho. Os documentos que acompanham a correspondência internacional da turma T3 são os mais evidentes a este respeito. Como diz a Eva, da turma correspondente, em resposta a uma pergunta do jornalista, "o momento mais importante é se ver efetivamente". A Selma Belo explica depois como é fácil entender-se: com algumas palavras, com gestos, através das brincadeiras que muitas vezes são muito parecidas. E termina, dizendo que se não se percebem, passam a falar de outra coisa.

Em geral, observa-se um respeito pelo outro e uma atenção pelo que o outro tem para contar. Por exemplo, a turma T3, no 4º ano de escolaridade, pára o seu trabalho para ouvir uma história que crianças do jardim-de-infância inventaram e que vêm mostrar. Depois de a educadora ler a história, fazem perguntas e dão sugestões.

Esta atenção pelo outro é também visível nos documentos que acompanham os

acampamentos. Há tempo para ouvir o outro, para pensar como fazer. Quando duas turmas vão experimentar andar de cavalo, todos fazem pacientemente a fila, esperam uns pelos outros e observam o outro. A relação de bem-estar uns com os outros é mais uma vez visível quando se seguem jogos de pistas em que quatro ou cinco crianças têm que procurar, sozinhas, o caminho de um posto de controlo para outro.

A Voz do Operário da Ajuda acolhe crianças deficientes e crianças com dificuldades de aprendizagem que decorrem da deficiência. Acolhe também crianças que têm dificuldades em perceber o funcionamento da escola e por isso acumulam experiências negativas com ela. Francisco Neto lembra-se:

> "na escola, havia lá crianças... diferentes. Diferentes de nós. Isto também me marcou, não negativamente, mas positivamente, tivemos lá crianças deficientes, outras mais ou menos, com muitas dificuldades de aprendizagem. E lembro-me de um adulto, talvez da família, perguntar, mas tens lá deficientes na tua sala e lembro-me de os ajudar e de termos um certo orgulho nisso, embora também fizemos alguns traquinices a eles, o que era normal, mas lembro-me que depois, no fundo, tivemos um sentimento de proteção, de querermos ajudar, pronto é mais uma coisa especial."

A Dora Agostinho concorda, quando se lembra de algumas crianças que tinham vivências difíceis em casa:

> "eram miúdos muito diferentes, mas havia ali um respeito muito grande entre eles, portanto o facto de ser mais preocupada com os problemas que se passavam em casa e de transmitir isso tudo depois para a sala de aula, tinham muito o apoio do grupo e ali, era no fundo uma diferença que se esbatia muito quando entravam em discussão e quando entravam em apoio mesmo, mesmo com aqueles miúdos com dificuldades de aprendizagem, havia muito a disponibilidade, no fundo é aquilo que se pretende também não é, dos outros para poder ajudar, e apoiar. E pronto, e fomos crescendo assim."

A gestão do trabalho na turma T3 faz com que a professora de educação especial, que apoiava as crianças deficientes da sala, se torne professora disponível para todos. A sua presença facilita o acompanhamento do trabalho de grupo ou a pares, abrindo para a interação entre todos, como se pode observar numa fotografia em que três crianças recorrem a ela.

Porém, a Milene Afonso lembra-se também de uma situação social mais complicada:

> "Muitas vezes não éramos tolerantes. E por vezes eu acho que vinha dos adultos, ou seja ao nível dos professores. Eles próprios tinham provavelmente os seus preconceitos, ou seja preconceitos relativamente a algumas pessoas e acho que isso acabou por, a distância consigo reconhecer que acabou por separar e distanciar algumas pessoas. Eu lembro-me de pessoas na nossa turma com quem praticamente ninguém falava, como o Roberto[146], e era a mãe dele e a família dele era um, ai, daquelas pessoas que andam a bater às portas, … *Eu*: Testemunhas de Jeová? *Milene*: Sim, exatamente. E por exemplo, ele não festejava euh…[os anos] e isto enfim, é verdade se calhar para nós não fazia muito sentido, mas para a família dele faria. E eu, não me parece que aceitássemos isso. Por exemplo, ele nunca foi a um

acampamento nosso, se calhar por isso, se calhar por outros motivos, mas, ou seja, eu sinto que em alguns momentos houve momentos decisivos de diferenciação entre pessoas. E eu não acho isso positivo.
(...) Foram os meus colegas, os miúdos, também, que … É uma crítica, mas acho que às vezes acontecia."

A vivência em grupo não torna igual. O Ricardo Azevedo falou das relações mais complicadas provocadas por um colega com dificuldades relacionais e que o perseguia nos recreios, por ele também ser diferente dos outros. A diferença está à vista de todos, abertamente, é falada em determinadas circunstâncias e talvez não o suficiente em outras e estas diferenças provocam também discordâncias.
Mesmo quando se trata de estabelecer uma regra que permite a utilização do espaço de recreio por todos, onde os que querem jogar à bola procuram impor-se aos outros. Aí o consenso não é possível, o que:

"pode querer dizer que eles não são tão flexíveis, mas por outro pode querer dizer que são, que estavam muito alertas para defender os seus interesses e as suas ideias, não é, e isto também depende um bocadinho da situação que é em si, …" (Dora Agostinho).

Relações de trabalho

Agrupei a informação em torno das relações de trabalho a partir de quatro palavras-chave: *cooperação, imitação professora, relação c professora, trabalho em cooperação*. Analiso num primeiro ponto a relação de trabalho, mais especificamente entre crianças e adultos, para depois, num segundo ponto, focar mais sobre a cooperação em si, nas relações de trabalho.

Uma relação de trabalho despida de hierarquia burocrática

De modo geral, as relações entre alunos e professores parecem contribuir para a memória de "ambiente familiar". Dos professores que estiveram menos tempo na Voz do Operário da Ajuda não se fala muito. A Carla Garcia fala de uma professora que desenhava bem e por isso lembra-se dela:

"Comecei a ter com ela uma relação espe… aliás, de certa forma privilegiada, porque ela tinha muito jeito para o desenho, fazíamos coisas muito ligadas à criatividade, eu não sei, as memórias que tenho mais, é mais da Julieta, das coisas que fizemos depois com a Julieta, mas a [primeira professora] marcou-me muito na relação que eu sei que não tinha com (…) as outras crianças. Vinha fazer-me desenhos, no caderno, com um certo… parece que puxava pelo meu lado desenhador."

Milene Afonso, que já se referiu à mesma professora em relação ao castigo para os rapazes que apalpavam as raparigas, ainda se lembra:

"... da relação que tinha com a professora, que era muito boa, ainda que não tão próxima do que tive mais tarde por exemplo com a Julieta, era diferente."

Ela continua, afirmando:

"A Julieta, tinha, assim, uma forma de estar completamente diferente da [primeira professora que] era um pouco lá está, inconstante, mesmo no relacionamento

connosco, e era... (pausa)... era diferente. Não sei, não sei sequer te explicar muito bem."

A Fernanda Queirós fala do seu primeiro professor e diz que sentia que:

"... era posta de lado em algumas coisas, por exemplo, na parte criativa, de pintar, nunca fui valorizada. Sempre sentia que valorizava os trabalhos dos outros, e o meu estava sempre desvalorizado. Fiquei bastante triste, disto acontecer; hmm, do género poder ter um, um, nós [afixávamos] as pinturas na parede, e lembro-me de uma pintura que era bastante escura, e que tinha dado muito de mim, lembro-me de sentir que me tinha empenhado, e… depois aparecer lá e não estar lá."

Porém a Dora Agostinho lembra-se que a sua integração na escola teve que passar pela gradual conquista da turma T4, porque:

"qualquer coisa que se fazia dentro da sala de aula era quase que chamar sempre o outro professor à baila (…) decidi trabalhar mais para a relação do que propriamente para as aprendizagens..."

Em geral a relação entre adultos e crianças consiste em envolver-se em projetos de trabalho em curso e no qual se foca sobre o que se quer alcançar em conjunto. Cada um intervém a partir do seu conhecimento e do seu questionamento, sem grandes preocupações em assumir que o adulto sabe mais de alguns assuntos e em que todos, crianças e adultos, estão dispostos a procurar informação acerca do que não se sabe. Existem vários momentos filmados em que se percebe que as crianças abordam os adultos não como alunos que se relacionam com professores, mas simplesmente como pessoas que discutem entre eles um assunto. Assim interpela-se "*Pascal...*" para combinar a agenda de trabalho, "*Lurdes...*", para discutir um texto e "*Oh, Dora...*" para intervir na discussão em torno de um problema de matemática. Os momentos de trabalho filmados, tanto na turma T2, como nas turmas T3 e T4 e nas turmas T5 e T6, bem como na turma T7 revelam ambientes de trabalho e de questionamento em conjunto. Vemos como o trabalho a pares está instituído em contexto de sala. É-nos mostrado um pedido para terminar uma ilustração de um texto em função do plano de trabalho combinado. Aparece uma discussão alargada, introduzindo as interrogações de adulto e crianças e as sugestões do supervisor do trabalho em curso, no contexto de uma investigação, recorrendo à programação LOGO.

Durante uma saída, relacionada com o estudo de Lisboa realizado pelas turmas T5 e T6, a professora está com um pequeno grupo de crianças a combinar as tarefas que têm que fazer. As crianças fazem entrevistas, enquanto a professora espera, no chão, frente à torre de Belém, conversando com uma das alunas.

A relação de crianças e adultos, envolvidos juntos num projeto de trabalho, observa-se também durante as reuniões de conselho em que a pessoa adulta, tal como as crianças, pede a palavra a quem preside. Evitam-se situações de obediência a um poder hierárquico instalado. Os próprios professores procuram mostrar como o evitar, no caso de uma discussão de conselho que se pode transformar numa aplicação cega de uma regra estabelecida. Por outro lado, as crianças chamam o adulto à atenção, quando consideram que este está a ter um comportamento ambíguo ou pouco claro com o grupo. A Julieta Lopes lembra-se de uma

situação em que a puseram a refletir sobre uma crítica sua mal recebida e mal interpretada pelas crianças, pelo que se manifestaram:

> "Porque havia – os meninos são todos diferentes, não é – e havia meninos em que a gente podia dar na cabeça e outros em que a gente não podia dar na cabeça, devido à sensibilidade deles e … só que eu pensava que eles percebiam isso e eles não percebiam."

Contudo, também é a Julieta que afirma, quando fala da organização do trabalho de projeto:

> "É evidente que sempre manobrei as criancinhas. E nunca tive problemas em dizê-lo. É evidente que dizia "oh pá, isto ligado, é uma coisa muito gira, a gente podia desenvolver não sei quantos." E depois a partir daí convidávamos."

Uma relação bem específica é a de Francisco Neto com os professores da Voz do Operário da Ajuda. Como ele diz:

> "o meu percurso na VO não acaba em '88. Eu voltei à VO da Ajuda, quando comecei a dar aulas. Acabei o curso e logo no primeiro ano de serviço calhou-me um primeiro ano de escolaridade, aquele ano sensível, não é, em que temos os pais todos a olhar para nós, a ver se os filhos vão aprender a ler e a escrever ou não. E pronto, novo como era, não é, e com todas as minhas normais inseguranças e ideias, não é, de como queria trabalhar, porque na escola superior de educação consegui retomar muito o trabalho da Voz do Operário, no sentido de perceber porque é que a minha escola era assim ou não era, e as vantagens deste tipo de organização, e depois quis dar continuidade àquilo que aprendi na escola superior de educação, na formação inicial, só que é complicado, não é, porque chegado à prática, é a sério, temos os pais todos, a ansiedade da família, e então, onde me fui agarrar? À Voz do Operário."

Trabalho em cooperação

Como já referido acima, a escola da Voz do Operário da Ajuda apresenta-se como uma escola aberta a crianças que, na altura, encontraram resistência de outros estabelecimentos no momento da matrícula. Refere-se a esta abertura na brochura *"A nossa Escola"*.

A Milene Afonso, como acabámos de ver, crítica de algumas situações que considera que correram menos bem, descreve, por outro lado, em que podia consistir a cooperação no trabalho com quem passa a fazer parte do grupo:

> "nós tínhamos pessoas com, euh, com dificuldades, com trissomia 21, […] na nossa turma, que precisavam [de ajuda], entre outros colegas também. Eu também por vezes, tinha dificuldades e portanto, pedia ajuda a alguém que soubesse fazer uma determinada tarefa, uma determinada ficha que eu soubesse que aquela pessoa já tinha feito e que a tinha feito bem, e se eu não estava a perceber, pedia ajuda àquela pessoa, portanto, também nos ajudávamos mutuamente, não eram só necessariamente as pessoas que tinham algum défice cognitivo ou assim alguma coisa, não necessariamente.
>
> Eu lembro-me de trabalhar bastante tempo com a H., sobretudo, porque gostava, enfim, porque me dava bem com ela e passava bastante tempo com ela e ela também me procurava muito, sobretudo para a matemática, sobretudo nas fichas de

> matemática, e portanto isso, essa interajuda, esse sentido de cooperação, era fundamental, era incentivado, e era elogiado. (…) E eu acho isso muito, muito, muito positivo. Enfim, é uma das boas, grandes memórias positivas que eu tenho."

A interajuda está patente em muitos dos documentos no espólio que consultei. O já referido acompanhamento do Tomás na sua conquista da escrita é disso um exemplo.
A valorização da publicação da própria produção implica uma cooperação entre crianças e adultos para as edições regulares de jornais de turma ou jornais de escola. Encontrei exemplos dos primeiros, ainda impressos com a imprensa escolar, bem como um jornal de escola, ricamente ilustrado, mas já reproduzido com recurso à copiadora.
Como ficou claro pelas páginas anteriores, as relações entre as pessoas evidenciam-se em torno de projetos de trabalho, relatados em álbuns de três tipos. Existem projetos feitos por grupos parciais, como "*A terra nasceu*" ou "*os lobos*", que podem evoluir para projetos de turma, como o trabalho sobre Lisboa (doc485) e existem os projetos de acampamento.
A relação entre as pessoas em torno da criação de obras fica também ricamente ilustrada pelas histórias de relações de interajuda e amizade como "*Juliana e a Gaivota*"[147] e de histórias políticas, de que "*Um 25 de Abril… aconteceu no mundo das plantas*", "*Não queremos o chefe Carabão*", "*E os cravos caíram em liberdade*", "*Foi possível sonhar o impossível*" e "*Um 25 de abril (com robots)*" são exemplos. Estas histórias têm em comum que cada uma delas representa simultaneamente uma reflexão sobre o poder em contextos democráticos e em contextos não-democráticos.
A cooperação no trabalho está ainda patente em registo de entrevistas, preparadas em conjunto entre adultos e crianças, como em "*Resumo de que o Álvaro Cunhal nos contou"*, "*Perguntámos… alguns adultos responderam*" e "*Tivemos visitas*".

Muitos dos documentos filmados apresentam evidências das relações entre todos, em função do trabalho em cooperação. Nota-se na apresentação de teatros aos correspondentes, nos grupos de trabalho em acampamentos e no trabalho anterior e posterior em sala, em situações de trabalho escolar curricular: na análise de problemas, no trabalho de aprendizagem da língua, no apoio a pares entre adultos e crianças incluindo na cozinha da escola e em situações de trabalho escolhido individualmente, mas acompanhado por um colega ou um adulto.

Por último, é de referir que o trabalho em cooperação também se aplicava entre os professores. A Clarisse Rosa fala bastante deste aspeto. A certa altura, refere:

> "… trabalhávamos de portas abertas, e cada um entrava na sala dos outros, sem nenhum constrangimento, e sem isso causar nenhum problema e isso para mim foi portanto uma coisa [importante]. A Guida dizia: "Porque é que fazes assim?", e eu nunca vi isso como [obstáculo], sempre senti isso como uma possibilidade de crescer, não é. E pouco a pouco isto foi-se invertendo, quero dizer, não era por eu ser mais nova, que eu me inibia depois também de dizer algumas coisas à Guida, e de lhe colocar questões, e nunca tive receio em relação a isso, quero dizer, nunca senti que ela me colocasse um entrave do ponto de vista de quem sabe mais, e quem está ali para ensinar e quem está para… nunca senti isso."

O trabalho em cooperação fazia com que existisse um grande envolvimento pedagógico, em detrimento das questões burocráticas. Havia até alguns episódios mais caricatos, como o sistemático "os ratos roeram o livro", também lembrado pela Clarisse Rosa:

> "… eu julgo que nos juntávamos formalmente, agora não me lembro, mas julgo que era uma vez por semana. De facto, o que era muito interessante, era como tudo se centrava no trabalho pedagógico com os alunos, não é, portanto aquilo que nos ocupava não era nada muitos papéis (risos) como é hoje, aliás não existiam, não tínhamos papeis para preencher. Portanto a única coisa que tínhamos que fazer era a ata, que até muitas vezes nos esquecíamos, e ao final do ano era sempre "os ratos que tinham roído o livro", o livro de atas (risos).
>
> Portanto isso aconteceu muitas vezes. Era um bocadinho a desculpa, até esquecíamos de fazer as atas, porque envolvíamo-nos tanto no trabalho e na discussão sobre o trabalho, [entre] professores: era eu, a Guida, a Maria Júlia e a Lurdes Caldas. *Eu:* Era a Lurdes Caldas na altura? Houve uma altura em que tiveste com a Julieta, depois houve uma altura que estava lá a Lurdes Caldas, que é quando a Guida sai. *Clarisse:* Exatamente. Portanto não foi com este grupo. Portanto, com este grupo, era eu, a Julieta, a Guida e a Maria Júlia. Era tudo gente que dava imenso e tinha uma disponibilidade imensa para a escola, e discutíamos muito sobre todas estas coisas."

A mesma professora refere ainda a mais-valia de ter tido uma estagiária do Instituto Superior de Psicologia Aplicada a acompanhá-la e a envolver-se ativamente na sala de aula (Faria, 1989). Considera que foi muito importante ter, naquela altura, os professores da educação especial do ensino público algumas horas por semana, na sala. Estes trabalhavam em parceria com a equipa da Voz do Operário da Ajuda, já que a escola integrava ativamente crianças deficientes, bem como crianças apoiadas pela Casa da Praia, no trabalho curricular regular. Pensando nas parcerias, de forma indiscriminada, entre crianças e crianças, adultos e crianças e adultos e adultos, termina afirmando:

> "acho que, olhando para trás, acho que se calhar, podia-se até valorizar muito mais as questões das parcerias nesses momentos. Se calhar na altura não se falava muito, ou quando aconteciam, aconteciam mais de forma espontânea não é. Eram os miúdos que se propunham, acabavam mais depressa o trabalho; ou eu dizia: "olha, ajuda ali o teu colega," ou não sei quê. Mas se calhar estava pouco [divulgado], não se falava muito sobre isso e portanto, se calhar não tirei muito partido disso, não é."

Contudo, parece bastante evidente que na Voz do Operário da Ajuda existem, desde há muito, relações entre as pessoas baseadas no trabalho em cooperação. Estas relações em torno de projetos de trabalho não se limitavam aos adultos funcionários da instituição e às crianças que ali frequentavam a escola. Como as informações acerca dos acampamentos já deixaram antever, os projetos de trabalho frequentemente envolviam toda a comunidade escolar. Proponho focar esta comunidade mais alargada, no último ponto desta parte, dedicada às relações entre pessoas.

A comunidade escolar

Olho para a comunidade escolar com dois olhares. Um, do ponto de vista das crianças,

utilizando alguma informação agrupada nas palavras-chave *primeiro dia* e *sem trabalho de casa.* O outro, do ponto de vista dos adultos, a partir das memórias de quem era criança ou adulto no período estudado, do qual sistematizei a informação em torno das palavras-chave *professor (relação), professores, relação com auxiliares, relação entre pais, relação com os pais* e *ser pessoa.*

De casa para escola, de escola para casa.

O trabalho da escola é... da escola. Parece ser uma das realidades, ainda que não por completo. Os alunos trabalham com os professores na escola; as crianças trabalham com os adultos sempre que algum projeto de trabalho os motiva para trabalhar em conjunto. Existem algumas evidências de sessões de trabalho com pais presentes na escola, durante o período de aulas. Uma mãe vem falar a partir da sua profissão de médica. Eu próprio apareço, na qualidade de pai, na turma T7, para trabalhar a partir da minha profissão de professor. Há visitas de alguns políticos e de alguns escritores.
Há, por outro lado, muitas evidências da participação de pais em torno de projetos dentro e fora da sala de aula. É o caso para as visitas aos correspondentes ou com os correspondentes a locais fora da escola. Os pais estão sempre envolvidos em visitas e acampamentos e aparecem como participantes ativos no trabalho em torno destes projetos.

Do primeiro dia da passagem da casa para a escola, poucos entrevistados falam. As lembranças estão associadas a algum embaraço. O Diogo Garcia e a Carla Garcia lembram-se de atritos com dois colegas, logo no primeiro dia. A Milene Afonso lembra-se de ter chorado muito quando mudou do jardim-de-infância onde trabalhava a mãe dela para a Voz do Operário da Ajuda. Encontrar-se com a Judite, com quem tinha estado durante as férias, quando os pais foram ajudar a preparar o início do ano letivo, foi muito importante:

> "tenho a minha primeira memória do meu primeiro dia de aulas. Fartei me de chorar, e não queria que a minha mãe se fosse embora, e lembro-me que a Judite, que eu tinha visto, ... os meu pais fizeram questão de ir lá comigo e com o meu irmão à escola, [durante o verão] antes de começarem as aulas, lembro-me que a Judite estava lá nas férias, ou pouco antes de começar as aulas..."

A Irene Pires refere algum embaraço na altura da incorporação deste novo espaço nas suas vivências diárias:

> "Lembro-me do primeiro dia da escola, de estar super envergonhada, atrás do, das portadas da sala de aula e não querer falar com ninguém, porque nunca tinha visto tanto, nunca tinha visto aqueles meninos, ou não devia ter visto todos, e do meu pai brincar comigo e de tentar falar com as pessoas e de eu pôr o dedo na boca, que era um gesto de quando tinha vergonha. Lembro-me deste primeiro dia assim envergonhada, mas lembro-me depois que sentia-me bastante em casa…"

A forma como a escola se apresenta, como um espaço de relações, ajuda para se sentirem rapidamente em casa. A relação com a outra casa é, para a Irene Pires, ainda mais visível por, como ela recorda:

> "ter sido a minha avó que coseu as cortinas de duas das salas que davam para a rua. Portanto umas eram assim laranja e outras eram rosa ou azul e durante anos, eu

olhava, quando vinha pela calçada da Ajuda, e olhava para aquelas cortinas e tinha esta sensação de "olha, isto foi a minha avó que fez".

O Raul Bento lembra-se também da sua chegada à sala:

> "Eu acho que até me lembro… do primeiro dia de aulas. Numa sala mais pequena, hmm, e lembro da altura, lembro me de alguns colegas, nomeadamente, a Raq…, sim a Raquel. Acho que isso é a primeira imagem que tenho da VO, assim cronologicamente."

A Milene Neves conta como ficaram entusiasmados com a ideia de, no quarto ano de escolaridade serem confrontados pela primeira vez com trabalho de casa, quando a professora dela apresentou pela primeira vez a sigla TPC. Existe um registo de qual se entende que outro quarto ano tem também alguma rotina de trabalho de casa.

Há dois testemunhos em sentido inverso, categóricos:

- "Hmm… lembro-me que não tínhamos trabalhos de casa (risos)." (Raul Bento).
- "lembro-me a malta [do bairro] conversarmos sobre isso e eu dizer "olha, eu não tenho trabalhos de casa" e ficarem com uma enorme inveja (risos). "E como é que não tens trabalhos de casa? Agora eu tenho trabalhos de casa" e não sei o quê e eu "olha, eu não tenho, não tenho trabalhos de casa", eu sei, lembro-me de a gente falarmos na rua." (Francisco Neto).

Com adultos e entre adultos

A relação natural entre adultos e crianças em vez de entre pessoas com o ofício de professor e o ofício de aluno fica bem ilustrada na altura do almoço. Sentada à mesa, a comer juntamente com as crianças, os adultos conversam com elas ou entre eles. Circulam, conversam, ajudam onde for necessário. É o prolongamento das interações que se observam em momentos de cooperação no trabalho, mas também de conversas em conjunto, como aquando da apresentação do acampamento, onde a Julieta Lopes refere que nele haverá sempre quatro pessoas a acompanhar as equipas de trabalho, pelo que o Tomás Duarte replica: "*Quatro pessoas? E nós não somos pessoas?*" provocando uma gargalhada entre crianças e adultos presentes.

Francisco Neto conta que

> "tinha consciência que a relação com a professora não era a mesma, ouvindo os outros, realmente. (…) Ouvia a história dos outros, contarem, que a professora pôs de castigo, ou bateu ou não sei o quê, embora fôssemos nos anos oitenta, já depois do 25 de Abril eu ouvia muitas histórias de violência, miúdos da rua que parecia que levavam mesmo fisicamente dos professores, e pronto, e depois havia aquele de "os mais burros", "os mais espertos", essa questão, teriam eles, e depois ouvia o que eles contavam, não é, uns eram da mesma turma, e eu lembro-me também – tinha essa curiosidade, porque como eu, se calhar era mais da minha parte, não sei, mas da minha parte, tentava ler nos outros como é que seria a escola dos outros, não é – era sensível às histórias que eles contavam na escola deles, e sempre que contavam as histórias, eu pensava ainda bem que ando na Voz do Operário, eu pensava, realmente, sou um *sortudo*, não é."

A Sheila Castro, com experiência anterior de outra escola da Voz do Operário, conta:

> "O primeiro grande impacto que tenho, de onde venho e para onde vou, é que... eu tinha vindo de... dois anos em que a minha professora pura e simplesmente não comunicava comigo, e depois decidimos eu repetir. Tinha passado para o quinto ano, mas em conversa com o meu pai, decidi repetir a quarta classe, porque eu não sabia ler nem escrever."

Continua a falar sobre a vinda para a Voz do Operário da Ajuda, através de um amigo, e depois diz:

> "havia muito, muito que era deixado ao nosso critério. Portanto, eu acho que... isso permitia-nos escolher e ver o que nós gostávamos mais e acho que isto fazia com que tu percebesses o que nós gostávamos mais, o que é que, em conjunto, era mais apetecível, ou não, e portanto, era sempre possível tu nos conduzires, como turma, àquilo que nós gostávamos mais, e tentar transformar as coisas de uma forma mais agradável porque, pronto, tu tinhas sempre acesso aos nossos horários, e percebias sempre o que nós gostávamos mais de fazer, e portanto, havia sempre uma coerência em fazermos o que nos era apetecível... claro que não deixava de haver alguma, alguma... coerência, …"

Não muito diferente de outras memórias escolares, a figura de professor do 1º ciclo está presente, devido à proximidade, própria da organização escolar deste ciclo:

- "Dei-me bem com os adultos, com a Dora, com a Julieta, contigo, com o professor de música e com o professor de ginástica." (Ricardo Azevedo).
- "Hm, há coisas que já não me lembro, mas, marcada, marcada, marcada, fiquei pela Julieta, porque a Julieta acompanhou-me do primeiro até ao quarto ano, e desde que temos uma certa memória e a nossa personalidade, a Julieta é que teve o máximo connosco. Portanto fui sempre muito influenciada e sempre muito seguida, foi pela Julieta." (Carla Gouveia).
- "Eu tive sempre a Julieta, nós não tínhamos muitas vezes a Dora, acho que não, não sei. E lembro-me, não é, da Julieta." (Rita Silves).

A maior proximidade entre pessoas no seu local de trabalho, aqui descrito, faz com que a Carla Gouveia se lembre da festa de despedida da monitora de tempos livres:

> "Não sei [porque me lembro]. A proximidade, acho eu, que tínhamos com as professoras. Por exemplo, quando a Otília se foi embora, fizemos-lhe uma festa surpresa, foi uma canção e tudo, lembro-me assim qualquer coisa. Lembro-me de uma grande proximidade, e gostávamos mesmo muito dos professores, se não acho que era um bocadinho impensável.".

Esta proximidade faz lembrar à Melissa Lousada:

> "E depois foi engraçado, porque eu entrei no primeiro ano com cinco anos, entrei uns meses mais cedo, e lembro que isto na altura não era pacífico, com a minha mãe, a minha mãe não queria que eu entrasse tão cedo, mas depois a Julieta e a Cláudia, queriam que entrasse...".

A relação entre adultos e crianças em torno dos projetos de trabalho é, no caso da Voz do

Operário da Ajuda, bem ilustrado, como já nos foi dado a perceber. Lembramos não só a planificação conjunta do trabalho, mas também explorações, como aquela em torno do conceito de velocidade, trabalhada em conjunto, e momentos de bem-estar como na fogueira de um dos acampamentos.

A cumplicidade, fruto do trabalho em conjunto influencia aparentemente a relação. Quando esta se torna mais funcional e formal, não carece de lembranças tão boas. O Jorge Carvalho é muito claro:

> "Lembro-me da Guida, lembro-me da Clarisse, julgo que tive mais, se não estou em erro, a Clarisse foi no terceiro e no quarto ano, e lembro-me da Guida, talvez no 2º ano. (...) E tínhamos uma professora, que por acaso, … eu lembro-me, [de quem] ao contrário da Guida e da Clarisse, eu não gostava muito, que era a professora dos tempos livres. Era uma pessoa mais velha, e eu julgo que ela não gostava de grandes liberdades, não é. Ela gostava ter-nos em mão, passo a expressão, não deixava grandes abertas. Era assim um bocado… mas ela também esteve pouco tempo. Não me lembro do nome."

Entre adultos, como já nos foi dito, havia um espírito de cooperação em torno de projetos de trabalho, o que permite discutir, em momentos difíceis e de alguma tensão como o seguinte, relatado pela professora Clarisse Rosa:

> "Houve [algumas dificuldades] nesse acampamento [de Montachique], pelo facto de vivermos muito tempo dentro daquele campo e de termos que partilhar tudo, três turmas, miúdos de 2º, 3º e 4º ano, com três professores diferentes, um mínimo de condições, porque só levámos uma auxiliar e éramos nós que fazíamos tudo. Do ponto de vista da gestão [...], de estarmos em conjunto, de refeições, de horários, daquilo que íamos fazer, de como nos distribuíamos, houve até momentos muito complicados. E portanto, eu acho que até houve algumas, alguns conflitos entre nós professores. Lembro-me que houve até um conflito, porque a Julieta queria expulsar do acampamento o J. que era o meu aluno, que se tinha portado mal; portanto fizemos um conselho com todos os alunos, um conselho geral do acampamento para tomar a decisão e lembro-me que eu e a Julieta tivemos ali algumas dificuldades, porque ela era muito radical nessas coisas e como ele não tinha cumprido as regras que estavam estabelecidas, ela achava que – como tinha ficado determinado que quem não cumprisse aquelas regras não podia lá ficar – como era um acampamento relativamente próximo de Lisboa, tínhamos que cumprir o que tinha ficado decidido. Eu achava que se tinha que dar uma nova oportunidade ao J., até porque sendo um miúdo tão problemático, sendo a primeira vez que estávamos naquela situação, achava que tínhamos que dar outra oportunidade e portanto isto foi muito problemático no conselho, e o J. acabou por ficar.
>
> Isto porque ele tinha apanhado uma cobra, e com a cobra tinha assustado outros miúdos. E depois fez uma coisa horrível: matou a cobra, e meteu a cobra dentro dum, que horror, dentro de um saco de plástico e congelou-a, na arca... *eu:* ... onde estava a comida? *Clarisse:* Com certeza. E isto foi uma coisa horrível. E portanto no outro dia, a Julieta [...] foi abrir a arca e portanto …"

A escola contava com o apoio de pelo menos quatro funcionárias. A Milene Afonso refere que "toda a gente tratava toda a gente por tu" e que se lembra:

> "das auxiliares, da cozinheira, várias pessoas que aparentemente poderiam ser menos importante na escola, lembro-me dessas pessoas. Lembro me da Ana, lembro-me que tinha duas filhas, lembro-me da Dona Augusta, lembro-me da Dona Henriqueta."

As auxiliares e a cozinheira envolviam-se, muitas vezes, ativamente no trabalho. A festa do Magusto anual, com toda a sua preparação e o seu tratamento posterior, envolve todos, como podemos ver nalgumas fotografias e documentos filmados. Os sucessivos motoristas também participavam muitas vezes, além da sua função de motorista. Vimos um deles, numa das saídas para o projeto de Lisboa, a ajudar uma criança com os atacadores dos sapatos. É o mesmo motorista que alguns anos antes tinha acompanhado a turma T2 para o Alentejo, ao encontro dos correspondentes, então também envolvido no trabalho.

A Judite Pinheiro lembra-se dos tempos de espera na cozinha e uma das funcionárias a falar dos ratinhos que viviam nos rodapés velhos de algumas salas de aula:

> "Passava lá muito tempo porque os meus pais demoravam muito, só conseguiam ir-me buscar às sete da tarde, e passava muito tempo com a Dona Henriqueta, e com a Dona Augusta, eram as últimas a sair de lá. Então pronto, passava a ver os ratos, ou a ver qualquer coisa que nos interessava. Mas eram muito simpáticas, eram impecáveis, lembro-me que nos tratavam com muito carinho."

A Selma Belo, que ia de carrinha para casa, lembra-se da funcionária que acompanhava as crianças que iam para casa com a carrinha:

> "… De óculos, baixinha, ela era… ela fazia o acompanhamento da carrinha, a casa… […]! Exatamente. Lembro-me dela, muito bem. Lembro-me da figura, lembro-me que ela era muito disciplinada. Lembro-me que ela tinha que por ordem, e ela, dava uns bons estalos, de vez em quando, é a ideia que tive dela, mas ela era boa pessoa."

A relação com os pais é aspeto forte na escola da Ajuda, influenciando o poder instituído na sociedade de A Voz do Operário. As instalações dão muitas dores de cabeça, como a Dora Agostinho se lembra, desde que ela começou a trabalhar lá:

> "E nessa altura havia imenso a situação de [necessidade de intervenção] como as instalações não são instalações novas,... foram adaptadas, não foram feitas de raiz para escola, havia muitas situações em que era necessário melhoramentos. Exatamente porque os pais se sentiam integrados na escola, eram eles também que nos ajudavam a pôr a escola de certa forma em condições de melhor funcionamento. E para isso contava-se quer com as pessoas que estavam na escola, quer com as pessoas, pais, familiares, que vinham fazer jornadas de trabalho e com os miúdos e sem eles também, na tentativa de melhoramento."

É referido pelas professoras a forma como os pais têm apoiado constantemente a equipa para a salvaguarda física da escola, sempre que a instituição tem pouca disponibilidade para obras de manutenção:

> "[…] portanto vivia-se muito desse lado do afeto e do envolvimento e de.. a própria estrutura física da escola ajudava a que assim fosse, mas todo o trabalho que se fazia

acho que trespassava muito isso, não é, esse grande envolvimento parte a parte." (Clarisse Rosa).

A Julieta Lopes confirma esta leitura. Ela lembra:

> "os pais já sabiam, os pais diziam "*Oh Julieta, já sei que a Julieta não gosta de pais, mas...*" e então la diziam qualquer coisa. *Eu*: Mas iam lá para fazer o quê? Era para ajudar? *Julieta*: Ajudaram imenso, participaram imenso, pelo menos aí nos primeiros anos, pintura da escola... tudo. E depois houve uma associação de pais excecional, porque a escola esteve em risco de fechar, porque havia falta de meninos, e os pais mobilizaram-se. Fechou a Estrela, e fecharia a seguir também a Ajuda, e era para ficar só com a Graça e os pais não deixaram. Portanto organizaram-se em movimento e depois em associação e a escola não fechou mesmo. Pintavam a escola, faziam festas, montes, montes de coisas, mesmo. Foram quatro anos de trabalho mesmo em força com aquela associação de pais."

A Julieta Lopes toca aqui num ponto sensível relativamente à relação entre a Voz do Operário da Ajuda e a sede, na Graça. Na sua afirmação pública, no jornal da Voz do Operário, a escola é apresentada como inovadora. Na prática, existiu sempre, e continua a existir, o risco da escola fechar, devido aos elevados custos de manutenção de um edifício que não é edifício próprio.

A escola mantém uma relação próxima com os pais também por outras razões. A Dora Agostinho refere, a este respeito:

> "para já a escola é muito aberta em relação aos pais, porque nós consideramos desde sempre, [foi o que] percebi desde que entrei, que senti na escola, e que continuo a sentir, é que a relação entre os pais e a escola, é uma relação muito aberta, dá para..., dá para contar com, dá para perceber que quer escola, quer pais, trabalham, funcionam em função do crescimento e da aprendizagem dos miúdos, e nunca houve aquela separação dos pais têm cá os meninos, a escola cuida deles enquanto estão, e quando vão para casa são os pais."

Existem dezenas de fotografias, especialmente nas séries dos anos escolares 1989-1990, 1990-1991, 1992-1993 e 1993-1994 que ilustram a relação forte entre os pais, as crianças e os adultos da escola. São situações de apresentações de projetos, mas também de solicitações de pais para participarem em projetos conjuntos. A Milene Neves afirma lembrar-se:

> "de os meus pais irem falar à escola, para explicar coisas, que também surgiam a partir de perguntas que nós começámos a fazer, e eu lembro-me de eles irem à escola, para falar de como eram feitos os bebés, e isto foi logo na primeira classe (com voz de admiração) ou na pré-primária, não sei."

Vários vídeos mostram o envolvimento nos acampamentos, como é o caso dos pais de Tomás Duarte e da Milene Afonso, entre outros, ligados à associação de pais da qual fala a Julieta Lopes. Os vídeos mostram também como pais ou mães foram facilitadores para organizar entrevistas de pessoas, na escola, como para a já referida vinda de Álvaro Cunhal ou outra, de Dias Lourenço, para a organização da festa do magusto, ou ainda para a participação em *ateliers* organizados para pais e mães.

A visita aos correspondentes Belgas, da turma T3, envolve muito ativamente vários pais que acompanharam o grupo, bem como outros que prestaram apoio logístico quando os correspondentes Belgas fizeram a contra visita. A Melissa Lousada lembra como eu próprio participei, como pai, num *atelier* de matemática e num acampamento:

> "… e depois tivemos o Pascal, que nos deu a investigação em matemática durante um ano, (…) lembro-me também ter aquele ponto, acho que era à terça-feira aquela investigação em matemática e era uma altura muito, nós ficávamos muito excitados, porque conhecíamos coisas e falávamos sobre Pitágoras e depois no acampamento vimos, tivemos lá a observar as estrelas."

A Rita Silves refere-se a este respeito, quando aborda a dificuldade manifestada por colegas no quinto ano em perceber o conceito de incógnita:

> "… então eles achavam que em todos os outros exercícios, o x era sempre 3.
> Eu lembro-me achar absurdo, eles acharem isso, porque me lembrava daquelas tabuadas, do Pascal, que tinha o x e o y enfiado no meio do 4 e do 5 ou outra coisa qualquer, e o cinco deixava de ser 5 para ser outra coisa, e lembro-me que a professora do 5º ano disse que eu conseguia perceber aquilo, porque quando era pequenina me tinham aberto muito a cabeça e que tinha a cabeça muito aberta e lembro-me disso."

A relação com os pais passa também pela oferta de pequenos objetos e saberes. Jorge Carvalho conta que:

> "tive o privilégio, que a minha mãe trabalhou em Moçambique, e eu, nas férias, na 3ª e na 4ª classe, nas férias ia a Moçambique, que era uma excitação!, enorme, para mim e para toda a gente, para contar as histórias. Lembro-me que trouxe umas pinturas, umas tintas, que ficaram, por isso que me lembro bem da pintura, que deixei lá, umas tintas, tipo pós, que trouxe de Moçambique, que eram, que os miúdos lá faziam, e que trouxe para cá para, para nós fazermos igual."

Assim, houve também quem se disponibilizasse para falar com uma turma acerca dos lobos ou para ajudar a "fazer vinho a sério". A relação estabelecida entre a comunidade escolar, leva a convívios que começam na festa do Magusto, passam pelo trabalho em conjunto nos últimos dias dos acampamentos, normalmente ao sábado, que originam a organização de outros, em tempos de férias, nos quais os professores também participaram como convidados, o que faz o Vítor Abreu observar:

> "Eu acho que havia uma menor divisão entre o aprender e o viver, de certa maneira, se é que isto dá algum sentido, pois também estávamos a aprender quando estávamos no fim-de-semana fora, todos juntos, no Alentejo, ao ver os menires, ou … lembro-me de este fim-de-semana, que fomos ao Alentejo."

Procurei perceber como são lembrados e descritos instrumentos que distribuem o poder no primeiro ponto. No segundo ponto tentei perceber como é percepcionado o instrumento que permite a regulação das relações de poder, da organização do grupo e da organização do trabalho. No terceiro ponto explorei as memórias que evocam as relações entre as pessoas, percebendo como a exploração do saber interfere com o exercício do poder. No último ponto

abordo outras evidências da relação com o poder.

A relação com o poder

Como é que o espólio documental apresenta a relação com o poder? De que relação e de que poder se trata?

A Julieta Lopes fala da vontade de aprender e da auto-disciplina visível entre as crianças quando se envolvem nos projetos e no trabalho que daí decorre, e refere que o êxito depende da maneira como se distribuí o poder. Algumas informações permitem perceber melhor os instrumentos de trabalho e de aprendizagem, disponibilizados nos grupos por parte dos professores e que possibilitam que o conselho de cooperação educativo, como atualmente definido no seio do MEM, torne possível a gestão em democracia direta.

Além de todos os documentos apresentados nas páginas anteriores, encontrei outros que evidenciam o envolvimento do saber de todos na construção de obras culturais. Há documentos que são repositórios de momentos de escrita da turma T6, a partir de tudo o que têm para contar. A escrita que permite a cada um inscrever-se na história é logo posta ao serviço das crianças, que se apropriam dela a cada momento. Este primeiro repositório é completado por histórias inventadas como aquela que as crianças do Jardim-de-infância vieram apresentar aos colegas do 4º ano de escolaridade.

Já foram referidos todos os instrumentos que conferem informação, e portanto poder, no seio do grupo onde esta informação é utilizada. Referiu-se também o conjunto de projetos que o espólio da Voz do Operário da Ajuda inclui, muitos dos quais veiculam opiniões, discussões e conclusões de quem produziu os trabalhos, quando tinha entre 4 e 10 anos. A organização destes documentos confere poder de argumentação e poder de intervenção.
Entre os muitos documentos videográficos que já foram referidos nos pontos anteriores, constam outros que evidenciam mais uma vez a preocupação em que o saber esteja partilhado para assim também partilhar o poder nos limites do espaço-tempo em que o grupo atua. Assim, percebemos que o que se combinou entre professores acerca de um dos aspetos do encontro entre turmas correspondentes é comunicado aos alunos para aprovação, que a palavra é sempre pedida a quem preside a reunião ou o dia, que o poder de avaliação do cumprimento ou não da lei está no coletivo regulamentado em reunião de conselho, assim como as contas da cooperativa, que é diferente aplicar um currículo de uma discussão de como acabar um trabalho, coletivo ou individual.

Podemos aqui falar de uma relação com o poder que emancipa?

Aprendente e relacionação com o saber

Em todo o espólio documental bem como nos depoimentos de ex-alunos e ex-professores, quem aprende, interage com o saber, porque se relaciona com o mundo. Há um preponderante conjunto de testemunhos que evidencia a relação com o exterior como elemento chave para a apropriação do mundo e a possibilidade de se posicionar nele. Lembro que quando utilizo o termo relação ao saber, o faço no sentido de relacionação e interação,

numa tentativa de me aproximar do sentido que Bernard Charlot (1997, p. 93) propõe. O autor escolhe, entre três variantes, a definição *"a relacionação com o saber-conhecimento é a relacionação com o mundo, com o outro e com sigo próprio de um sujeito que se confronta com a necessidade de aprender*[148]*"*, razão pela qual utiliza o autor diz preferir o termo "*rapport*" em vez de "relation". De facto, a relação implica aqui um ato contínuo de interação com o mundo e o outro, e esta interação implica aprendizagem que passa por sucessivas adaptações através da conexão com o saber. Ora, o dicionário da academia de ciências de Lisboa define a relacionação como o processo de estabelecer conexão entre coisas diferentes.

Dividi também este capítulo em 4 partes. Primeiro olho para a interação com o mundo e com o outro em *Apropriar-se do "lá fora", trabalhando cá dentro e lá fora* e "*Estudos e projetos para saber mais*", utilizando para o primeiro ponto a informação acerca de todo o trabalho feito fora da escola ou a partir de saídas da escola. O segundo ponto foca a informação disponibilizada em torno dos projetos de trabalho e dos produtos que deles advêm. Em *O uso social do saber ler e escrever* e *A ligação do aprendente com o saber* analiso a informação relacionada com processos de aprendizagem relatados, da escrita e da leitura que envolve a interação com o outro e com o próprio, bem como a forma de relação ao saber no contexto da sala de aula preparada pelo adulto, mediador desta mesma relação.

Apropriar-se do "lá fora", trabalhando cá dentro e lá fora

Na forma escolar de relações sociais da Voz do Operário da Ajuda existem basicamente duas atividades que permitem a apropriação do meio, a sua perceção e a intervenção que nela se torna possível: a "tradição" de organizar acampamentos, alternada com as saídas de trabalho e – às vezes em simultâneo, às vezes em substituição parcial – a correspondência interescolar envolvendo encontros e intercâmbios.

As perguntas que me fiz ao ler os depoimentos e os textos e ao ver os vídeos são as seguintes: que afirmações fazem ex-alunos e professores acerca da apropriação do meio? Como é que esta apropriação se interliga com o saber? Qual é o papel da correspondência interescolar? Qual é o significado das semanas de acampamento?
As palavras-chave que emergem do acervo e que guiam este primeiro ponto são: *acampamento; caminho casa escola; cão; constr. social realidade; correspondentes; saídas.*

Outros, conhecidos e desconhecidos

O espólio documental testemunha em vários momentos a atenção que é dada à história recente de Portugal. A título de exemplo, refiro um documento filmado de 1995, onde vemos a Julieta Lopes anfitriã de uma exposição acerca da primeira república e do período do estado novo, identificado como período fascista, para todas as turmas da escola. Com uma delas, anuncia a conversa como um diálogo sobre a história. Imediatamente, uma das crianças diz que é sobre o 25 de Abril. A Julieta responde que sobre o 25 de Abril não é preciso dizer muito, porque já sabem o que aconteceu naquele dia, já o discutiram. Sugere voltar a 1910. Apresenta a implantação da república como "*uma espécie de 25 de Abril*". Explica que antes havia o governo dos reis em que as pessoas não podiam fazer nada e os reis

decidiam tudo, sem que as pessoas pudessem escolher quem os governasse: "*Tinha que ser o filho do rei que sucede ao rei, seja ele bom ou pateta, tinha que ser por ser filho do rei"*. Conta que apareceu a primeira república "*que era muito boa*", que fez escolas para todos, por exemplo. Afirma que sendo governo do povo, as pessoas não se entendiam, quase todas as semanas caía um governo... o que levou a "*um golpe de estado, em 28 de maio de 1926, que deu origem ao fascismo*". Explica que a exposição começa a partir daí.

Este olhar específico sobre a história recente que, além de aparecer em exposições também aparece nalgumas evocações musicais e em álbuns resultantes de projetos de trabalho, contribuíram para construir um olhar específico sobre a realidade. A Milene Afonso[149] formula-o da seguinte forma:

> "Porque acho que temos vários componentes e a pessoa que sou hoje foi muito influenciada por aquilo que vivi nessa altura, também. Mas não foi só, os nossos pais, a maior parte deles, escolheram, aquela escola, e não escolheram por acaso, provavelmente, …".

Lembro que esta ideia, de que muitos pais escolhiam a escola pelo seu projeto educativo, foi também já formulada pelo Jorge Carvalho[150].

O olhar que se construiu sobre o perto e o mais longe interfere com o trabalho na escola e o trabalho na escola interfere com este olhar. Trata-se de pequenos feitos muito simples, que às vezes implicam ação. Apresento aqui uma mão cheia de situações, na periferia da escola, com os correspondentes e nos acampamentos.

Na periferia da escola – os "outros" já conhecidos

A apropriação do caminho para a escola é, para quem vive no bairro, perto da escola, uma aprendizagem diferente da que é feita por quem se deixa transportar pela carrinha. O Tomás Prata relata esta conquista:

> "Sim, vinha com o meu irmão. Vinha de mão dada com o [nome]. Sempre a subir a rua. Exatamente, íamos a subir a rua. É assim, se bem me lembro, não me lembrava claro, isto há muitos anos, o meu pai também já faleceu, (…) não dá para, não pode-se dizer que é uma memória forte, mas lembro-me de fazermos metade do caminho, durante uns tempinhos, em que ele levava-nos meio caminho, e deixava-nos lá em baixo, na rua do elétrico, [...] e nós só tínhamos que subir a rua, pelo passeio, sempre. A escola fica do lado direito, íamos sempre assim pelo lado direito, até chegarmos à escola.
>
> Depois começou a ser mais de trás, porque nós tínhamos que atravessar, acho que eram umas duas ou três ruas. Até ele nos deixar a partir de casa: [...] deixava-nos à porta [...], e eu arrancava a partir daí com o [nome]."

Além desta primeira interação com o meio, concretizada pelo caminhar sem adultos de casa para escola e da escola para casa, já vimos que, mesmo nas deslocações entre a escola e o ginásio, houve momentos em que grupos faziam o caminho sem nenhum adulto, somente acompanhados pela equipa de dia, igual entre pares, mas com o poder instituído, no dia em que é equipa. Como o sintetiza a Irene Pires: "nós íamos para o ginásio fora da escola, mas também fazíamos uma série de atividades…". Uma das ações bem-sucedidas com o meio

próximo foi mesmo com a vizinha da escola. Ela tinha um cão à porta. O Ricardo Azevedo comenta:

> "Lembro-me do cão. Este cão ainda existe? *Eu*: Não sei. Ele estava dentro da escola? *Ricardo*: Não, ele estava numa casota, ao lado da porta. Um bocadinho mais ao lado. […] quando eu entrava lá, o cão começou a ladrar."

A casota não apareceu por acaso. A Julieta Lopes descreve o episódio:

> "houve uma coisa muito engraçada, nós tínhamos lá no pátio um cãozinho, que foi para lá, pequenino, com uma correntezinha, tinha uma casinha pequenina, o animal cresceu e continuou com a mesma casinha, e continuou com a mesma corrente. Então nós, organizámo-nos, falámos com gente da liga da proteção dos animais. Eles foram lá falar com a senhora. Nós comprámos uma casota maior, e, como a corrente era também muito maior, corria numa parte da nossa escola. Foi difícil, porque a senhora [primeiro] não queria aceitar a nossa oferta. Mas [depois] aquilo […] foi uma alegria, quando os miúdos saíam, porque a casota estava mesmo ao pé da porta da escola, e os miúdos saiam e o cão tinha uma casota grande. Não conseguimos que ela o soltasse, continuou preso, mas pronto."

Não se ficava só pelos vizinhos. A Selma Belo fala de visitas de estudo:

> "De certeza que sim, para ir aonde? Não me consigo recordar, mas tenho a certeza que houve. Tenho a certeza que houve. Mas não me consigo lembrar."

Os testemunhos em relação às saídas para os arredores da escola sugerem que estas eram frequentes. A turma T3 observa as ruas do bairro e sobe a Calçada até ao Palácio da Ajuda, para visitar uma exposição de lenços e colchas de chita de Alcobaça. A turma T6 visita de vez em quando o Jardim Tropical, que ainda fica a alguma distância, indo a pé da escola. As visitas servem para explorar o jardim. Numa fotografia, vemos um grupo de crianças a atravessar, em fila indiana, um dos pequenos lagos, saltando de pedra em pedra. Numa outra, apercebemo-nos que um dos rapazes da turma tenta atravessar um espaço aberto, pendurando-se num ramo de uma árvore inclinado por cima do mesmo espaço sem vegetação.

Mais perto, mesmo do outro lado da Calçada, o Jardim Botânico era muito visitado por algumas turmas. A Milene Neves comenta:

> "a ideia que eu tenho, é que nós íamos todas as semanas ao jardim botânico da Ajuda (riso). Era quase como uma extensão do nosso recreio. Conhecíamos todas as árvores, todos os cantinhos, …".

A turma T7 tinha também o hábito de acabar a semana no jardim botânico da Ajuda. "Aquilo era assim pelo menos a nossa alegria", lembra a Carla Gouveia.
Num filme-reportagem da turma, vemos o grupo acompanhado pela Julieta Lopes. Ela devolve trabalhos incompletos, agrafados ao plano individual de trabalho, aos respetivos autores, com algumas indicações de o que há para fazer. Quem tem o trabalho despachado, lembra a Melissa Lousada, vai explorar o jardim:

> "Quem cumpria o plano individual de trabalho, ia para o jardim botânico na sexta-feira à tarde, e ficávamos lá a tarde toda, e era muito giro, eram os escorregas, eram

outras coisas, eram os mistérios."

Os outros procuram bancos que utilizam como mesas de apoio, para terminar o trabalho que têm entre mãos. A própria Julieta lembra-se da seguinte forma destes momentos:

> "Quem não acabasse o plano, ia acabar para o jardim. Quem tivesse coisas para corrigir, porque normalmente eles tinham que entregar tudo até quinta-feira [...] para eu ver em casa e depois havia o que houvesse para corrigir seria na sexta-feira. Quem tivesse coisas para corrigir também ia corrigir no jardim botânico. E à medida que estavam despachados, a tarde era deles. E nunca prescindiram, [...] da sexta-feira, que era riquíssimo. Acho que há vídeos sobre isso, em que eles estão mesmo a trabalhar. Estão a trabalhar, só que andam... estão a corrigir, estão a acabar, só que é no jardim."

Um convite do professor de música para ver, em Maio de 1992, o teatro para o qual compôs as músicas, foi outra ocasião para sair. Num álbum da turma T6, que tem como capa o cartaz do teatro, lê-se um relato coletivo:

> "*O Ricardo, irrequieto e esperto, é mandado para o seu quarto, porque anda a pregar sustos a todas as pessoas.*
> *No quarto, tudo se transforma e ele começa uma viagem: atravessa uma floresta, aventura-se no mar profundo e enfrenta os maiores perigos.*
> *Chega à terra das coisas selvagens onde conhece e domina três monstros que a habitam. Torna-se rei e pode mandar em tudo. Mas:*
> *é proibido proibir!!*
> *O rei decreta uma festa de arromba.*
> *De súbito, um cheiro a sopa vindo de todos os lados provoca-lhe saudades e regressa ao quarto ainda em tempo para comer a sopa quente. (O Tiago provou-a: a sopa estava mesmo boa!)*".

Segue uma curta opinião, ilustrada:

> *Gostei dos monstros porque estavam a dançar. (Jorge).*
> *Gostei dos monstros porque eram giros. (Rita).*
> *Eu gostei, foi da parte do mar quando o dragão tentava de roubar o miúdo. (João Paulo).*
> *Eu gostei do Ricardo no fim, porque deu-me um pouco de sopa, e gostei muito dos monstros porque eram as cores. (Tiago).*
> *Eu gostei dos monstros porque eram giros. (Sem nome).*
> *Eu gostei mais da parte do monstro dorminhoco. (André).*
> *Eu gostei muito da parte da festa porque estavam muito bem e também gostei do mar porque estava o gigante. (Catarina).*
> *Gostei da festa de arromba e eles dançavam. (Fernando).*
> *Gostei da parte da festa. Eles estavam a dar pinotes e a dançar. (Inês).*
> *Eu gostei da parte da festa da arromba porque os monstros estavam muito giro. (Ana Sofia).*
> *Eu gostei da parte do mar porque o dragão tentava assustar o Ricardo e não conseguia. (Vítor).*

Gostei dos monstros na floresta. (António).

Uma outra ida ao teatro, de outra turma, faz conhecer uma história de que a Julieta Lopes se lembra: "não sei quais eram as personagens, aliás, eu acho que eram marionetas e então era um menino que fazia tudo mal, coitadinho, […] … era Serafim e Serafina, era Serafim e Serafina". Quando a turma compra um casal de coelhos anões, estes serão batizados de Serafim e Serafina.
Entretanto, as saídas constantes fazem com que todos observem o que se passa à volta da escola: encontram animais nos jardins, veem as lojas, os monumentos, as pessoas e as histórias a volta da escola. A Judite Pinheiro refere que nesta escola era: "nada mais assim de, pronto, teoria e tudo, lembro-me que gostávamos de fazer tudo ao natural, íamos ver, e depois estudávamos, isso lembro-me."

Descobrem-se inclusivamente as lojas onde se vendem animais e onde as sucessivas turmas foram assíduas compradoras: além dos coelhos anões, aparecem na escola periquitos e peixes, para se juntar ao Sebastião e à Belmira, os gatos já referidos. A observação do mundo à volta da escola não só origina estudos, mas também histórias, que se inventam e ilustram como esta aventura de "*Juliana e a Gaivota faladora: a história de uma amizade*", da turma T1 em 1986:

"Era uma vez uma tartaruga feliz! Muito novinha, vivia em liberdade, num rio, muito limpo, muito calmo, muito quietinho. Mas um dia, uma mão muito grande apanhou-a.
Foi metida num frasco tão pequenino, que quase não podia virar a cabeça. Que mal ela se sentia assim apertada! E sofreu muito durante vários dias. Até que um menino a viu, teve pena dela e comprou-a.
Meteu-a num aquário e chamava-lhe Juliana. Era bem melhor aquela casa mas ela não estava habituada a estar presa. Mas como sair dali? Era esquisito: ela via tudo mas uma parede muito fria não a deixava sair.
Um dia, sentiu-se cair, ouviu um barulho, a água espalhou-se a sua volta e um bicho muito grande, com olhos verdes e compridos bigodes, tentava morder-lhe. Cuidadosamente, foi avançando até à porta. Que sorte! Estava aberta! E fugiu.
Mas só via pés quase a pisá-la e coisas desconhecidas muito altas. Que susto o da Juliana! Coitada! Já se via morta, pisada... Estava tão triste... tão sozinha... Pobre Juliana!
De repente viu-se mais alta do que aquelas coisas estranhas que ela não conhecia.
- Como cresci, pensou ela. Olhou para baixo mas não viu as suas patas. E que vertigens ela sentiu... Percebeu então que estava a voar.
- Mas como? Eu não tenho asas...
Virou devagarinho a sua cabecinha para cima e viu umas grandes patas a agarrá-la e a sombra de umas enormes asas.
- Será que vou cair?
Mas não caiu.
O tempo passava. A tartaruga continuava deslizando num grande lago azul e transparente.
- Será o mar? Mas não há peixes... e lá em baixo? Que coisas esquisitas e pequeninas eu vejo. O fundo do mar que eu conheço é tão diferente. E esta coisa que me leva? Não percebo nada.

Mas de repente... que surpresa e que susto. A coisa que a transportava falou:

- Sou a gaivota faladora.

- E eu, a tartaruga Juliana. E estou cheia de medo. E muito agoniada. E ai... vou cair.

- Não tens medo, estás bem segura. Tiveste sorte em eu te ter encontrado. Que andavas tu a fazer, tão pequenina, no meio de tantos gigantes?

- Sabes? É que eu estava num lago tão pequenino... E tinha tanta saudade do meu lago, grande, grande, onde vivia antes, que resolvi fugir. Mas olha, senti-me perdida.

O dia estava lindo! O sol brilhava e aquecia! Mas a Juliana tinha fome. Foram ao caminho do mar. Lá havia peixe com fartura. E com a ajuda da gaivota, a Juliana encheu a barriguinha. Depois estendeu ao sol as suas pequenas patinhas, esticou a cabecinha e preparou-se para ouvir a história da gaivota faladora que tinha resolvido dar um passeio até ao centro da cidade.

- Sabes? Eu sou uma gaivota desobediente. Tinha ordem para não sair do pé do mar, mas apetecia-me tanto conhecer outras coisas que me afastei das minhas companheiras, voei, voei, voei... cada vez via mais coisas novas. De repente... olhei para o chão e vi uma coisinha tão pequenina a mexer-se tão devagarinho no meio daquela confusão toda, que desci para ver o que era. E percebi a tua aflição. Então, peguei em ti com muito cuidado para não te magoar, protegi-te do calor demasiado com as minhas asas... e aqui estamos.

- E agora, Juliana, que pensas fazer?

- Eu queria voltar para o meu lago grande sem fim, mas como é que vou fazer?

- Para mim isso é muito fácil. Já desobedeci uma vez; posso desobedecer outra vez e agora por uma boa razão: fazer-te feliz.

- E depois nunca mais te vejo, gaivota faladora?

- Claro que sim, Juliana, vamos ver-nos muitas vezes. Como eu sou uma gaivota desobediente, vou visitar-te sempre que quiser. Sabes? É que a amizade é uma coisa muito importante. E mais ainda quando a amizade é entre seres diferentes. Que bom! Eu gaivota! Tu tartaruga! Que amizade tão bonita!

(Fizeram esta história: João Miguel, Kikas, João Monteiro, Ana Sofia, Bárbara, Filipe, Julieta. O João Pedro colaborou na ilustração. A Julieta não fez desenhos – 3º ano Voz do Operário 1986)".

Como muitas das histórias inventadas nesta escola, individualmente ou coletivamente, também esta tem marcos da própria vivência das crianças e dos adultos: querem sair, saber coisas novas, não querem estar presos, não gostam da parede fria que separa o aquário da vida fora do aquário e assumem alguma desobediência às normas, para ver e conhecer o mundo e entretanto fazer amizades. As crianças de oito / nove anos e a sua professora contam histórias a partir da sua história. E descobrem a história, a partir da história do local onde fazem a sua escola, como relata a Milene Afonso:

> "Houve uma amiga de família, da minha família, que foi, que é professora de história, que foi lá contar algumas histórias sobre a nossa escola, ou seja, sobre a Voz do Operário da Ajuda. Nós fizemos algumas pesquisas e percebemos que a Voz do Operário tinha sido uma espécie de antiga, aliás, aquela zona ali, era uma espécie de bairro das pessoas que trabalhavam no palácio da Ajuda. No tempo dos reis. E a nossa escola, e tudo isso tinha vestígios, eram as cavalariças, basicamente. Portanto

estas coisas foram engraçadas, [ver a história] com uma outra perspetiva, ... havia um rei, mas, houve uma implantação da república, porque euh, fartaram-se do rei, e por uma defesa da... república (risos)"

O grupo faz ainda outras incursões na zona. A Dora Agostinho testemunha:

"Acho que foi importante para eles,[...] irmos para a rua descobrir matemática e depois fazer um projeto sobre isso. Porque eu acho que muitos deles, assim como ainda hoje em dia há, havia a ideia que a matemática não servia para nada."

Atenta aos locais em torno da escola, a comunidade de aprendizagem que nela se encontra – ou seja, as crianças com as suas perguntas, os adultos que ouvem e relacionam as perguntas com o currículo prescrito, as crianças e os adultos com os projetos que desenvolvem – sai à rua e recolhe informação. Entre as 55 fotografias que ilustram as saídas perto da escola, há um conjunto da zona de Belém. Aí vemos pequenos grupos de crianças dialogando com pessoas que se encontram perto da torre e dos cais. São imagens das turmas T5 e T6 e coincidem com a altura em que fizeram um estudo aprofundado sobre a cidade de Lisboa. A Dora Agostinho recorda:

"Quando se trabalhou Lisboa, começou-se aqui pelo bairro, este trabalho foi em conjunto com a Julieta, em que se trabalhou o bairro e depois se estendeu à parte de Lisboa em geral."

As saídas tinham objetivos precisos, mas diferentes. A recolha de informação determina a saída. Disso lembra-se a Milene Afonso, comentando:

"... lembro-me vagamente de visitas de estudo, fomos à Quercus, fomos a alguns sítios, de várias coisas nesse sentido [...] da conservação da natureza, da importância da conservação da natureza, isto, para falarmos de coisas como a camada do ozono...".

A Judite Pinheiro acrescenta as frequentas idas:

"... à escola da Graça, da Voz do Operário, [...] possivelmente para estar com os alunos, não sei, para conhecer os outros alunos, não sei, íamos muitas vezes às aulas deles, e, passear, passear..."

Estas idas podem ter a ver com a organização do acampamento na Ilha da Berlenga, que se realizou com a turma correspondente da Voz do Operário da Graça. Porém, existem outros relatos, de idas a exposições, nomeadamente na altura das comemorações da revolução dos cravos, sempre muito importante para a direção da instituição, e na altura das festas de Lisboa.

Primeiros encontros com os outros "outros".

A correspondência interescolar associada ao intercâmbio entre turmas é uma proposta de trabalho, entre várias, inscrita no paradigma pedagógico que sustenta a forma escolar da Voz do Operário da Ajuda. É descrita tanto na pedagogia institucional como na proposta pedagógica do Movimento da Escola Moderna de Portugal. Na Voz do Operário da Ajuda ela está na memória das turmas até 1991.

Na turma T1 não se trata bem de uma correspondência interescolar. A turma e a professora aproveitam o facto de a professora estar um ano fora do país, para, com o acordo de quem a substitui, entrarem em correspondência ocasional, como lembra o Francisco Neto: "A Julieta fazia correspondência connosco".

Lisboa – Vera Cruz – Lisboa

Da turma T2 há mais informação, sobretudo por parte da professora, Clarisse Rosa. Primeiro, lembra-se de trocas de projetos de trabalho:

> "...tenho uma vaga ideia que até fiz algumas trocas com a Inácia que estava no Fernão Mendes Pinto, e que na altura também estava a trabalhar [assim]. Não sei se a troca passou também por troca entre alunos, ou se só era uma troca entre mim e ela, penso que se calhar foi mais entre mim e ela, da forma como estávamos a trabalhar, porque lembro-me que eles, que fiz... comecei também na altura …"

Talvez é a esta escola que o Jorge Carvalho se refere, quando relata:

> "nós tínhamos uma outra escola [...U]ma vez por ano, ou duas vezes por ano, nós íamos ter com eles. À outra escola. Já não me lembro onde é que era. Julgo que não devia ser muito longe de Lisboa. E nós, aí juntávamo-nos e falámos com os outros. No fundo era um bocado, não era intercâmbio, que eu julgo, não me lembro eles terem vindo à nossa escola, mas lembro-me nós irmos visitá-los duas ou três vezes. À outra escola. Lembro-me que havia um colega meu, um amigo meu, que era o Daniel, que gostava muito de uma rapariga, de uma menina da outra escola."

Porém, esta turma tinha certamente correspondência com uma turma no Alentejo, como a Milene Neves sinaliza:

> "não me lembro de… aaahh! Lembro-me de uma coisa, lembro-me de nós termos feito euh, uma troca com uns miúdos do Alentejo, de, não sei aonde, mas era do interior. A única coisa que me lembro é da Magda, que foi em casa de quem eu fiquei, com a Rita das gémeas, acho eu, e lembro-me de ficar impressionadíssima, porque ela nunca tinha visto o mar. E lembro-me que ela foi ter connosco. E lembro-me de ter ficado impressionada com isso, [...]… (pausa)"

De facto, como o lembra a Clarisse Rosa: "as diferenças eram enormes, e acho que foi importante, para os miúdos, esta troca: fomos ao Alentejo e fomos dormir na casa dos correspondentes." Pernoitar no local onde vivem os correspondentes, permite construir um olhar sobre uma realidade que é nova para a maioria do grupo. A Clarisse Rosa continua:

> "Tenho memórias de andarmos no campo, de visitarmos montes onde viviam miúdos ainda mais pobres. [Falámos com] uma família com um miúdo (...) que fomos visitar, que vivia muito isolado e que vinha à escola a pé. Fomos fazer essa visita ao miúdo ao monte, tenho essa ideia. Depois de estarmos na escola, e de andarmos na aldeia, com as pessoas, e com os miúdos, não sei que memórias ficaram nos alunos, mas para mim ficaram algumas memórias fortes desses encontros."

A turma tinha, além da correspondência nacional, também uma troca de cartas com uma turma Holandesa, de quem as missivas eram expostas numa das paredes da sala, como podemos ver na monografia pedagógica que já referi anteriormente. Sob o título "*Chegou a*

correspondência da Holanda", há fotografias de flores típicas da região da escola, uma embalagem Knorr de puré instantâneo de batatas, uma saqueta com "*boerenkool*" (variante de couve lombarda) e uma embalagem de "*rookworst*", um género de salsicha fumada, os três juntos, uma típica refeição holandesa segundo os correspondentes.

Lisboa – Leuven – Lisboa

A turma T3 conciliou similarmente correspondência nacional com correspondência internacional, no seu segundo ano. Enquanto, no primeiro ano, a correspondência era só nacional, a partir do terceiro ano deixou de haver correspondência nacional, e a correspondência internacional ganhou cada vez mais peso.
O conjunto de trinta fotografias, que evocam a correspondência na Voz do Operário da Ajuda, são todas daquela turma. Do segundo ano de trabalho existem imagens, tanto no Castelo de São Jorge, como no castelo dos Mouros em Sintra, o que talvez explique a hesitação de Raul Bento:

> "(pausa) … Lembro-me. Lembro-me de uma visita ao castelo de São Jorge, mas não foi com o Pascal. Possivelmente com um primeiro ano. Não, não foi o castelo de São Jorge, foi o de Sintra, ao castelo dos Mouros."

Algumas das fotografias sugerem um pequeno teatro, ou uma evocação em *tableaux vivants*, nos quais as crianças recriam a invasão dos cristãos no castelo ocupado pelos mouros. Com trajes que sugerem uma população magrebino e outros que sugerem o equipamento dos soldados das tropas dos cruzados, vemos as crianças em discussão e depois a simular uma luta, perante o olhar de algumas mães e da turma correspondente. Ainda vemos o grupo, agora menos beligerante, a contemplar Lisboa a partir da plataforma em frente ao castelo de São Jorge, e num piquenique partilhado com os correspondentes, no castelo dos mouros.

Em 1990, as crianças da turma, então com 8 anos de idade, viajaram para Leuven, na Bélgica, visita que acompanhei como professor da turma, com mais três adultos; dois pais e uma mãe. No ano a seguir receberam os colegas em Lisboa. Estas viagens são a continuação lógica da troca de cartas, como a Irene Querido evoca:

> "Não foi só a viagem. Lembro-me que começou tudo com as correspondências, mas antes era começar correspondência estrangeira, não é. Nós éramos uns meninos "muito finos" (risos)."

A correspondência obrigava a algumas rotinas, de que fala o Tomás Prata:

> "Lembro-me de nós escrevermos as cartas todos juntos. Na sala. E que enviávamos. E que nós escrevíamos em Português, [...] e depois quem traduzia eras tu. E depois era enviado. Lembro-me perfeitamente disso."

Deste intercâmbio existe um registo rico, tanto no espólio documental, como nas conversas com quem, em criança, participou.
"Hmm … lembro-me bem da viagem a Bélgica," diz o Raul Bento. Não é a primeira lembrança que lhe vem à memória, ao contrário do Tomás Prata. Todos os que foram alunos desta turma lembram a viagem e os correspondentes. A correspondência fica no nono lugar entre o que mais se lembram, enquanto para o universo todo, fica no décimo sétimo lugar.
O álbum da correspondência relata o processo de toda a organização das duas viagens, que

foram preparadas e executadas com o envolvimento total das crianças.
Deste extenso documento retirei o seguinte anúncio:

> *A ideia da correspondência*
> *Quando estávamos na primeira classe, fizemos correspondência com a Bélgica, mas depois acabou. O Pascal veio da Bélgica para Portugal, e depois veio para a escola para o grupo. E teve a ideia de voltar a fazer correspondência com a mesma escola, e a gente aceitou; da última vez pomos na caixa fotografias, uma cassete, textos, etc. .*
> *A gente queria ir a Bélgica mas estamos sem dinheiro. É só para a viagem, que ficamos em casa do nosso correspondente.*
> *(assinado: seguem os nomes de todas as pessoas da turma).*

O Diogo Garcia afirma a este respeito:

> "Lembro-me claro como te disse, aquela história de termos os correspondentes, da Bélgica, irmos lá e eles virem cá, … hmm … mais o quê? Lembro-me que a gente, andámos aí a arranjar dinheiro, para a viagem e tudo isso."

A viagem realizou-se depois de sondar os pais sobre a eventualidade de deixarem os seus filhos acompanhar o grupo. Para tal, houve uma primeira carta, datada do início de Fevereiro de 1990:

> *Estimados(as) encarregados(as) de educação,*
> *No início deste ano escolar comecei com os meus alunos uma correspondência interescolar internacional. Este tipo de contacto com outras realidades em outros países parece-nos fundamental para o desenvolvimento crítico dos educandos. Neste momento de integração europeia ninguém poderá pôr isto em dúvida.*
> *O movimento pedagógico ao qual pertenço como a maior parte dos professores desta escola, tem defendido por isso esta forma de abrir a janela para o mundo desde a sua criação em 1925. Com a melhoria dos meios de transporte, as viagens para encontrar os distantes correspondentes têm sido cada vez mais frequentes. Eu próprio já tenho experiências de várias viagens (nacionais e internacionais) com crianças de 4ª classe (9-10-11 anos).*
> *Por isso, quando propus a correspondência com uma turma da escola onde lecionei – e que ajudei a montar – na Bélgica, não pude deixar de sonhar com a longínqua possibilidade de organizar uma viagem de contacto. Só que... os alunos são mais novos...*
> *Este fim de semana, encontrei um amigo meu, educador de jardim-de-infância que – com a sua turma de crianças de 4 e 5 anos – organizou uma correspondência internacional com uma turma na Bretagne – França. Ele contou-me como [...] organizou a viagem para a França, como os alunos ficaram uma semana em casa dos seus correspondentes individuais, alguns acompanhados pelo pai ou pela mãe. Obteve subsídios de várias instâncias. Os pais não pagaram nada, a não ser [os] que [...] tiveram que pôr uma semana de férias para acompanhar o seu educando nesta maravilhosa aventura.*
> *Estamos a chegar à altura em que tenho que decidir se vou ou não vou começar a arranjar fundos para a viagem. O guião é o seguinte: arranjamos dinheiro para a viagem dum grupo de aproximadamente 25 pessoas, o alojamento sendo assegurado em casa do*

correspondente individual: a classe correspondente tem 18 alunos, a nossa 17. Assim, a estadia só nos custará o compromisso de receber os Belgas caso venham a Portugal.
Mas antes de investir seriamente neste vertente importante do trabalho que estamos a realizar nesta turma – importante, mas nos olhos de alguns possivelmente, talvez um pouco insólito, gostava de saber se no caso de conseguirmos o financiamento da viagem, dará a autorização para participar nela. Assim peço-vos que me devolvam este pequeno inquérito informal.

Houve ainda uma segunda carta, depois de ter assegurado o financiamento da viagem, e pouco antes de partir. Nesta carta é fornecido um número de telefone da escola de Leuven. Não é mencionado nada acerca de outras formas de contacto na documentação. Um dos pais, que na altura acompanhou, e com quem falei depois de uma das entrevistas para o presente trabalho, disse lembrar-se de alguns telefonemas para a Voz do Operário da Ajuda. A viagem realizou-se na segunda metade de Junho, o que provavelmente explica porque o álbum acerca da viagem aos correspondentes não esteja totalmente acabado.

Entre estas duas informações escritas aos pais, correm aproximadamente 4 meses durante os quais grande parte do trabalho do grupo se centra na organização da viagem. Irene Querido, que foi contabilista da turma, refere "do ano que íamos à Bélgica; lembro-me dos problemas em termos de todos conseguirmos ir, se pagava tudo". Criou-se um "grupo dos números" que acompanhava o orçamento e o financiamento vindo de algumas empresas portuguesas e de amigos portugueses e belgas, como podemos perceber dos comprovativos e de duas listas de donativos em contos. À porta da sala existia outro levantamento mas em escudos. O grupo dos números atualizava a sua folha de receitas com alguma regularidade.

Entre as várias empresas que contribuíram, houve uma que deu uma contribuição substancial e decisiva. A Carla Brito conta:

> "Lembro-me… da viagem à Bélgica: lembro-me, antes da viagem, falar na possibilidade de uma viagem à Bélgica, e tive a noção nessa altura, que era preciso dinheiro, embora não [...], … é … sabia que era preciso dinheiro, mas não sabia muito bem de onde é que estava a vir o dinheiro… euh… para ir à Bélgica… mas lembro-me que o Pingo Doce contribuiu, e lembro-me que alguém do Pingo Doce, um senhor, lembro-me que tinha bigode, euh… veio… pronto depois teve que ir negociar com o Pingo Doce que ia dar dinheiro, euh… e foi à escola, e deu uma entrevista, eu acho que até ajudei em algumas perguntas, até me lembro que uma pergunta era "Porque é que o Pingo Doce resolveu dar dinheiro à [...] viagem para a Bélgica?" Não me lembro da resposta. E lembro-me depois, no aeroporto, nós tivemos que levar t-shirts, do Pingo Doce, deram-nos t-shirts, era o símbolo do leão nessa altura, e também colámos autocolantes nas malas, Pingo Doce."

No álbum deste projeto encontram-se as cartas das instituições e empresas que responderam ao pedido, separadas por "*cartas sim*" e "*cartas não*". O grupo voltou a contactar por carta as entidades que responderam positivamente ao pedido, e fizeram entrevistas com responsáveis dos organismos no sentido de perceber um pouco mais, integrando-as no álbum que relata a viagem. Segue um exemplo do pedido de entrevista e da sua transcrição. O

pedido é processado por computador:

> *"Ex senhor do Pingo Doce, Carlos R. F.*
>
> *Somos o grupo da 3ª classe da Voz do Operário que vos solicitou para apoiar a nossa ida a Bélgica. Agradecemos o dinheiro que nos mandou. Queríamos fazer uma entrevista com um responsável do Pingo Doce para saber mais informações sobre a vossa empresa. Obrigado.*
> *Grupo: I., S., R., C.. Responsável: I."*

Segue um desenho com o logótipo da empresa, na altura o leão da empresa-mãe. Numa folha de linhas, e escrito à mão e em duas cores, segue a transcrição da entrevista:

> *"Pingo Doce"*
> *1 – O que faz no Pingo Doce?*
> *Responsável das relações públicas.*
> *2 – Gosta de trabalhar lá?*
> *Gosto.*
> *3 – Porque nos deste dinheiro?*
> *Para vos ajudar.*
> *4 – Onde arranjou as camisolas e os autocolantes?*
> *São artigos que o setor das campanhas manda fazer.*
> *5 – Quantas lojas tem o Pingo Doce?*
> *35 lojas.*
> *6 – Quantos funcionários há, "mais ou menos"?*
> *São cerca de 2.800 funcionários.*
> *7 – Quem é o diretor?*
> *Francisco Soares dos Santos.*
> *Fim.*

O dossier inclui entrevistas a outras entidades como ainda, dum pequeno grupo, que foi ao instituto de meteorologia pedir a previsão do tempo para a Bélgica na semana da viagem, o relato acerca do trabalho deste instituto. Um pedido de esclarecimento à alfândega, do que se pode levar e o que não, ficou sem resposta, como uma carta ao aeroporto para saber mais sobre a sua organização.
Do álbum ainda se aprende que a Raquel e a Sara organizaram a lista de verificação para fazer a mala, que o Diogo Garcia apresentou a explicação da sinalética que iriam encontrar nas estações belgas, durante as viagem de comboio, de Zaventem a Leuven e de Leuven a Bruxelas. Ainda consta um minidicionário português-flamengo-português. Um outro álbum, produzido pelo grupo português, no âmbito da correspondência, apresenta um conjunto de informações acerca de países da então Comunidade Económica Europeia, de que volto a falar mais à frente[151].

A viagem é documentada pelos minutos iniciais do filme que acompanha a semana toda e por algumas fotografias à porta do aeroporto. Numa delas, observamos o pai de Diogo Garcia, um dos acompanhantes, a distribuir os cartões de embarque a cada uma das crianças.

A Carla Brito lembra-se bem da viagem:

> "Lembro-me do dia da viagem, fomos todos de autocarro a partir da escola, para lá, alguns pais, poucos pais, foram connosco. Euh… lembro-me depois de estarmos na entrada, de despedirmo-nos dos pais, lá na entrada. Lembro-me também que íamos cantando músicas enquanto íamos esperando pelo avião, quando estávamos na parte dentro do aeroporto. Músicas que íamos aprendendo ou que tínhamos aprendido na escola. Lembro-me de andar de avião, foi a primeira vez que eu andei de avião, lembro-me da sensação incrível, quando era a subir e a aterrar, era uma loucura, era completamente novo para mim. Fiquei com um bocadinho de dor de ouvidos, quando aterrámos, mas o Pascal disse que era normal."

A Irene Querido fala da última parte da viagem:

> "Nós chegámos de avião, mas eles, quando nos encontrámos, estavam à porta ou à saída de um metro… lembro termos que subir umas escadas …"

De facto, o grupo apanha o comboio até Leuven, onde a estação tem corredores por baixo dos carris e dos cais. Depois da chegada, conta o Raul Bento: "Lembro-me daquele primeiro impacto, de tentarem comunicarem e não saber muito bem como… (pausa)…". Há uma fotografia que fixa este primeiro momento em que estão juntos, já no pátio da escola.
O Tomás Prata tem algumas recordações desta primeira noite:

> "… é assim … eu não sei como é com toda a gente [memoriza], eu tenho muita coisa que penso, para trás, e que a minha memória não é visual. Lembro-me de me sentir bem, lembro-me de ter gostado. Não me lembro de ver as coisas. [...] Lembro-me de ter chegado lá e de eles estarem à nossa espera, e de haver muita gente à nossa espera. Nós fomos para a escola, foi na escola deles, não foi? *Eu*: Exato. *Tomás*: Fomos para a escola deles, fomos comer, esparguete à bolonhesa, lembro-me que era cedo para comer, e na altura falámos nisso, e depois lembro-me da casa onde fiquei, mal, [...] devia ser muito de madeira, porque lembro-me mais ou menos disso, e lembro-me de sairmos, e lembro-me de irmos a um supermercado pequeno, que onde fomos buscar uma bolinha saltitona que saia daquelas máquinazinhas de rodar aquela coisinha, e … não me lembro de voltar, lembro-me de receber no avião pastilhas elásticas, e pouco mais."

A distribuição das dormidas em casa dos correspondentes consta do álbum. Diogo Garcia completa:

> "Lembro-me quando escolhemos os correspondentes. Lembro-me que havia uma foto, nós escolhemos. Lembro-me que a correspondência era engraçada, lembro-me que na altura os rapazes escolhessem mais os rapazes, lembro-me que tinha escolhido uma foto pensando que era um rapaz e afinal era uma rapariga. Era a Joke. Sim, exatamente. Depois… acho que tenho ainda as cartas que trocámos."

A Carla Brito conta como foi conhecer a casa da correspondente:

> "… jantámos na escola, e cada um de nós foi para a casa dos Belgas, eu… acho que telefonei para a minha casa, da casa da minha correspondente, que era a Tine. Foi a mãe do Raul, ela ficou lá dois dias, connosco, lembro-me de chegar a casa da minha

> correspondente, da Tine, de abrir a persiana, e estava lá escrito em português "Bem-vindo", só que estava mal escrito, bem estava com "n", (riso) lembro-me deste pormenor. […] Pronto, lembro-me mais ou menos, um bocadinho da casa, da casa da minha correspondente, estava numa zona muito verde, lembro-me que havia um quintal, também, lembro que havia, a uns metros, já fora, já fora do terreno deles, a alguns metros, havia um cavalo, e lembro-me de irmos dar pão ao cavalo."

Como se percebe pelo registo filmado, o sábado foi preenchido com uma ida a um grande parque infantil, um piquenique e uma caminhada no campo e na floresta de Meerdaal. A Carla Brito refere-o assim:

> "Lembro-me de irmos a um parque, um parque de diversões, que eu achei espetacular, euh… lembro-me também do convívio com os belgas, euh… (com espanto) era **fácil**, era extremamente fácil comunicar com eles apesar de não sabermos a mesma língua. Quando tínhamos uma dúvida ou outra, pedíamos ao Pascal para traduzir, mas era raro."

Esta facilidade de comunicação percebe-se ao longo de todo o documento filmado. A título de exemplo, vemos uma das crianças portuguesas, cigana, entre duas meninas belgas, de mãos dadas em grandes conversas, sabendo que nesta altura nenhuma falava a língua da outra.
No domingo os dois grupos voltam a encontrar-se e voltam a participar pais e mães belgas, numa "caça ao tesouro ou algo do género, um rally paper, lembro-me disso, e de tudo funcionar bem, de apesar de tudo nos sabíamos comportar, (pausa prolongada) essas coisas." (Irene Querido). O filme mostra-nos 4 grupos de uma dezena de crianças, acompanhados por 3 ou 4 adultos, em diferentes momentos e diferentes pontos da cidade de Leuven, com um guião para preencher. Mais uma vez percebe-se a facilidade de comunicação entre adultos e crianças e entre crianças, quando intentam seguir a rota traçada. O guião para a visita é bilingue e conduz, pelo que as imagens mostram, os vários grupos pelos bairros antigos de Leuven. O percurso termina na praça principal, ao meio da tarde.
Acerca do convívio com os correspondentes, nas suas casas, o Tomás Prata ainda observa:

> "de certeza que devia ser algo de costumes completamente diferentes, com pessoas que não conheço de parte nenhuma, numa casa que para mim era completamente estranha, e que além disso não falavam a minha língua! Mas lembro-me de estar bem, o que à partida é ótimo, não é? E quanto a mim era tudo um mundo novo, era uma descoberta."

Entre as descobertas, constam os hábitos alimentares diferentes, como o observa a Carla Brito:

> "Euh… Lembro-me de ficar muito espantada, com as refeições, era pão para o pequeno-almoço, de manhã, depois o almoço, era pão também, acho que era uma sandes, fruta, leite, o que me espantou imenso, e jantávamos cedo. Jantávamos cedo!"

A seguir ao fim-de-semana, os grupos visitam Brugge e a costa belga. Novamente acompanhado por um pequeno grupo de pais e mães belgas, além dos três acompanhantes portugueses, o grupo atravessa a parte central da cidade e visita a praça principal. Diogo

Garcia relata:

> "Lembro-me de Bruges, fomos lá, e que a cidade era bonita, isto lembro-me, gostei muito de Bruges, lembro-me que fomos tomar banho, e lembro-me, acho que passámos em Bruxelas, mas não que foi uma coisa que eu gostasse."

O grupo observa as rendas de bilros locais e atravessa os canais passando pelas pequenas pontes do núcleo gótico do centro da cidade. Da praça principal, a Carla Brito tem ainda uma outra lembrança:

> "O que me lembro melhor de Bruges, era que tinha imensos cavalos. Lembro-me também de ficar espantada com a quantidade de gente que andava de bicicletas, principalmente pessoas mais velhas, ..."

O grupo afasta-se depois do centro, atravessa um museu ao ar livre, com uma exposição de cavaleiros do escultor belga Rik Poot. A visita a Bruges permitiu também localizar a casa Vasquez, datada de 1468 e local de residência de João Vasquez, secretário e mordomo português de Isabel de Portugal, irmã do Infante Henrique, o Navegador, terceira esposa de Filipe o Bom, mãe de Carlos o Temerário. Faz-se uma pausa em frente à casa para uma explicação acerca da relação entre Portugal e a Flandres reinada pelos duques de Borgonha.

O caminho segue para uma das praias de Bredene onde a maioria das crianças toma banho no mar do Norte. A Carla Brito observa:

> "Lembro-me de ir para a praia, com a "chantagem" que a Sandra me fez, relativamente, ela queria que eu trocasse de fato de banho com ela, o meu era mais lindo, pronto (risos). Ainda tenho que cobrar esta com a Sandra (riso). Euh…"

O Raul Bento lembra-se, da viagem de Brugge para Bredene, que "eu na altura ter ficado um bocado impressionado porque sabia que estávamos abaixo do nível médio da água do mar… mais coisas…"

No dia seguinte, percebe-se haver um momento de contar e mostrar, filmado por um dos pais acompanhantes, por baixo do placar da correspondência. Voltamos a ver este placar em pormenor, no último dia, quando se faz a última reunião em conjunto. Também é a altura em que se deixa uma fotocópia do trabalho sobre a Comunidade Económica Europeia, apresentado alguns dias antes. Observa-se uma cópia de um trabalho acerca de cães, um sobre o 5 de Outubro, ainda outro sobre as viagens marítimas dos portugueses. Aparecem também alguns jornais da turma e um conjunto de fotografias da sala de aula portuguesa.

Do trabalho em sala de aula, a Selma Belo lembra-se que

> "nós tínhamos no início da aula, fazíamos um quadro do que iríamos trabalhar, ao longo do dia, estou recordada, eu sei que isso fizemos na Bélgica, tenho um vídeo, recordo-me que fazíamos a elaboração do dia, das coisas que cada um gostaria que fosse feito. Não sei se cá também fazíamos assim."

Vemos, de facto, numa sequência filmada, o Benny Vandijck, professor da turma Belga, organizar com as crianças a inscrição em diferentes *ateliers* de trabalho. Propõe, em primeiro lugar, listar possíveis atividades, sugeridas por adultos e crianças, e depois fixar quem vai fazer o quê. Depois de pouco tempo as propostas são: trabalho de barro, construções, pintura,

fantoches, música, teatro, desenho, banda desenhada e dança.
O Raul Bento, que escolheu fazer construções, conta que

> "a escola deles que era bastante engraçada, tinham algumas bicicletas no pátio, tinham uma sala, não era bem uma sala, era mais um armazém, com material de desperdício, e lembro-me que uma das atividades que fizemos lá, foi entrar na sala e, a partir do nada, apanhar meia dúzia de coisas e construir alguma coisa."

No documento filmado há uma sequência na sede da C.E.E., em Bruxelas, que aparentemente ninguém se recorda.
Houve dois contactos com jornalistas, um no dia da despedida, em que é apresentada a vantagem da correspondência internacional no sentido de permitir uma viva e vivida troca de informações que o Raul Bento se recorda: "Hmm, lembro de termos sido entrevistados por uma rádio, lá na escola, fui eu, o Pascal e a Selma, se não estou enganado…". Deste contacto foi gravado um vídeo pela organização Belga "Masereelfonds", no qual ouvimos o testemunho de Raul Bento e de Selma Belo, junto com duas colegas belgas, Eva, e Joke. Aí a Selma Belo, então com 8 anos, explica:

> *"Fizemos assim alguns grupos de trabalho, depois fizemos um estudo sobre o mercado comum, e depois tivemos assim a ideia de trabalhar em comum para ir a Bélgica, depois fomos tendo mais dinheiro na caixa do Pascal, na conta visada do Pascal, e depois e depois organizamo-nos."*

O Benny Vandijck refere que um dos aspetos importantes foi o facto de as crianças desenvolverem tarefas em conjunto apesar de não falarem a mesma língua, e de ver com que facilidade elas se conseguiram organizar. A Eva considera, em resposta a uma pergunta de um dos jornalistas que o momento mais importante foi "*de os ver mesmo*".

Aparentemente, o grupo belga acompanhou o grupo português até ao aeroporto. Numa das fotografias da viagem de regresso, algumas meninas a fazerem jogos de mão entre elas. Há também uma fotografia de grupo, frente à zona de embarque do aeroporto, na qual contei trinta e uma crianças.

O álbum da correspondência continua, agora com um cartaz "*hallo, bem-vindos a Portugal*". No espólio encontrei documentos de preparação para a contra visita. Entre eles, outro cartaz de boas vindas, exibindo cavalos, um desenho no qual se reconhece a mão da Carla Brito. Também no caso de Portugal, envolvem-se os pais. Existe uma lista com a organização das dormidas, uma folha de contactos e uma preparação para uma atividade coletiva com o jogo de pistas. As instruções são formuladas misturando palavras portuguesas com palavras flamengas, solicitando assim uma maior interação entre ambos os grupos.
O álbum refere o roteiro para os vários dias da visita do grupo de correspondentes, fazendo perceber a colaboração dos pais e das mães:

> *07/05 Chegada ao aeroporto por volta das 14 horas. A carrinha da Voz do Operário e alguns pais levam todos para a escola. Lanche por volta das 17 horas. Para o lanche é preciso o apoio de alguns pais para preparar as mesas e para lavar a loiça. A comida vem em parte da Voz do Operário da Ajuda, em parte dos pais.*

Importante: todos os pais que têm correspondentes em casa, vêm buscar os seus hóspedes na escola até as 19 horas. Quem ajuda para o lanche?
08/05 Os alunos vêm à hora normal para a escola. Saímos de autocarro para o Cabo da Rocha, Lourinhã e Óbidos e lagoa. Levamos piquenique da escola. Prevemos estar de volta entre as 19 e as 20 horas. Pedimos aos pais de virem buscar os alunos à escola.
09/05 Vamos visitar: o Mosteiro dos Jerónimos, a Torre de Belém, o Padrão dos descobrimentos (a pé). A mãe da S. leva-nos o piquenique. Precisamos de alguns pais para preparar o piquenique na escola. Quem ajuda?
10/05 Visita de barco ou de elétrico. Tempo previsto para visita à Câmara ou ao Castelo. Piquenique: mesmo guião como para 09/05. Quem ajuda?
11/05 Sábado. Vamos à Costa. Tentamos um autocarro, senão vamos de transporte individual. Juntamo-nos em frente da escola por volta das 10.30. À tarde fazemos um jogo do tesouro em que participam pais e alunos. Voltamos à tardinha.
12/05 Domingo. De manhã: livre. Haverá com certeza correspondentes que queiram comprar prendas. À tarde (15.30) juntamo-nos na escola para um convívio com churrasco, petiscos. É a festa de despedida."

Da festa de despedida, no domingo, há duas fotografias. Uma junta pais e crianças num clássico retrato de grupo. Além de quem esteve o ano anterior na Bélgica, juntaram-se também os alunos que se transferiram para a turma T3 no início do 4º ano de escolaridade e que, no início do mesmo ano letivo, participaram no acantonamento em Portel, aqui analisado, a seguir. A outra fotografia mostra algumas crianças e alguns adultos, numa dança de roda.

Da contra visita, a Carla Brito tem lembranças parecidas com as do Raul Bento, que conta:

> "Lembro-me da vinda dos nossos correspondentes cá, um ano depois, lembro-me de uns passeios que fizemos aqui, Belém, Torre de Belém, lembro-me de na minha casa, [...] ficou o Walter na altura e acho, não sei se foi logo ou se foi posteriormente, ficou lá o Guillaume também, penso que foi o único rapaz no grupo que além do… é neerlandês? … Sim … falava também francês, e… se não era o único, era dos poucos, o que tornava muito mais fácil a comunicação, e lembro-me que tivemos um fim de tarde aqui em Belém. Lembro-me que estivemos na costa da Caparica, com umas atividades também, na praia."

A Sheila Castro, que não estava na escola no ano anterior, só participou na correspondência internacional como escritora de cartas e hóspede. Ela afirma:

> "era giríssimo. Nós escrevíamos as cartas, eles escreviam para nós, era muito giro, era sempre emocionante, a altura em que nós escrevíamos as cartas e eles escreviam para nós. Também foi uma novidade completa, porque na outra escola nós não tínhamos e depois o facto de ser uma comunicação com a Bélgica, quero dizer, foi um bocado conhecer outro país, outra realidade. Depois eles também vieram cá e isto foi super emocionante. Eu também tive a vantagem de muitos deles ficarem lá em casa, porque eu tinha uma casa enorme."

A Carla Brito ainda acrescenta:

> "é verdade, na quarta classe, lembro-me de aparecer na televisão. No programa "Eterno Feminino". Fizeram uma reportagem sobre a nossa correspondência com os Belgas. De nós termos ido à Bélgica e dos belgas terem vindo até cá".

No álbum da correspondência encontramos um artigo do Correio da Manhã de 14 de Maio de 1991 com o título "*Miúdos da Voz do Operário acolheram amigos belgas*", e outro do Diário de Notícias com a mesma data com o título "*Lisboa revelada a alunos de escola belga*". O primeiro artigo fala do intercâmbio cultural e refere a visita do ano anterior:

> "*para travar conhecimento com os seus amigos "de carta" com quem descobriram referências sobre a passagem dos portugueses na Flandres do século XV e sobre a atividade do Mercado Comum.*"

Selma Belo resume:

> "É assim. A correspondência é sem dúvida o marco mais importante naquele ano, para nós. Porque foi pioneiro, foi inovador, nós não fazíamos ideia o que era ir para a casa de alguém, de alguém vir para nossa casa, de irmos ver um pouco a realidade escolar na Bélgica, e eles virem ver a nossa realidade, mas eu digo que foi a experiência mais inovadora, enriquecedora que qualquer aluno pode ter. E sinceramente, tenho pena, que os meus filhos, quem sabe, ou outros amigos, não tivessem passado por uma experiência tão boa."

A correspondência internacional com a dupla visita foi pioneiro na Voz do Operário da Ajuda, mas a correspondência em si, incluindo as visitas não o foi, como a turma T2 mostrou. A escola correspondente já tinha alguma experiência com as visitas além-fronteiras, e as monografias da pedagogia institucional focam regularmente este tipo de encontros entre crianças com os seus respetivos professores, desde o fim dos anos cinquenta do século passado. Além de proporcionar formas de descobrir o outro e a si próprio em confronto com o outro, estas viagens, bem como os acampamentos, possibilitam uma escola que se coloca no mundo, em vez de se isolar dele, desde que se evite a escolarização dos objetos culturais, como Sérgio Niza (2012) avisa repetidas vezes quando fala do trabalho da aprendizagem.

Lisboa – Fetais

Da turma T4 e T5 não encontrei testemunhos de correspondência. Mas a turma T6 revela correspondência, com uma visita de um dia, por parte da Voz do Operário da Ajuda aos seus colegas em Fetais, Sobral de Monte Agraço.
Sem ter sido falado nos depoimentos de quem fez parte daquela turma, existem algumas evidências da correspondência.
Há um registo coletivo de perguntas e respostas entre os correspondentes. Em Novembro, os correspondentes querem sobretudo informações acerca do local de trabalho:

"1. Têm refeitório, oficinas, computador?
2. Trabalham muito?
3. Têm máquina de escrever?
4. Andam de bicicleta?"

Consta do mesmo documento que foi enviado um livro com as respostas:

> "*Mandamos um livro ilustrado, de formato A3, para a elaboração do qual todos participaram.*"

Encontrei no espólio uma cópia a preto e branco deste livro:

> *"1. Têm refeitório, oficinas, computador?*
> *Folha 1: Não temos refeitório. Comemos na sala.*
> *Folha 2: Temos um computador.*
> *Folha 3: Temos duas oficinas: língua e matemática.*
> *2. Trabalham muito?*
> *Folha 4: Sim, fazemos fichas, loco, histórias, pintura, experiências.*
> *Folha 5: Copiamos textos das novidades.*
> *Folha 6. Trabalhamos com blocos lógicos, na imprensa, com o quadro de pregas, com réguas.*
> *Folha 7: Discutimos o jornal.*
> *Folha 8: E mais coisas.*
> *3. Têm máquina de escrever?*
> *Folha 9: Não temos máquina de escrever.*
> *4. Andam de bicicleta?*
> *Folha 10: Tânia, Ricardo, João Paulo, Inês, Jorge, Catarina, André, António, Fernando e Helena andam de bicicleta. Marta não."*

Junto com o livro vão as perguntas desta turma.

> *"Queremos saber:*
> *Na vossa escola têm oficina, computador e refeitório?*
> *Trabalham muito?*
> *Têm máquina de escrever?*
> *Costumam andar de bicicleta?*
> *Têm muitos jogos?"*

As perguntas e respostas coletivas faziam parte da rotina de correspondência. Numa compilação do trabalho realizado, encontrei a transcrição das respostas dos correspondentes inquiridos pelas crianças da turma T6. De uma dessas trocas, extraí a informação dada pelos correspondentes relativamente aos brinquedos:

> "*Cartaz: Vamos responder às vossas perguntas.*
> *Em casa temos:*
> *Rita: um urso, uma boneca, um carrinho de bonecas, um telefone, um ferro de passar roupa, um chorão.*
> *Sérgio: um carro comandado à distância, uma pista de comboios e outra de carros de corrida.*
> *Bruno: um carro que anda para a frente e para trás, uma mota, uma "bulldozer", um camião, um carro de polícia, um jipe.*
> *David: um carro, um avião, um porta-chaves, um camião, 2 raquetes, uma mota, e estou*

a fazer um carro de madeira na oficina.

Nuno: um carro de madeira que eu fiz, uma mota, um carro de polícia cor-de-laranja, um jipe, uma mota da polícia.

Pedro: um carro da polícia, um jipe, 4 carros de corda, 2 camiões, uma pista de carros.

Teresa: uma bonequinha e um bonequinho, uma batedeira.

Sofia: 2 bonecas, 1 palhaço que toca corneta, 1 caminha de bonecas.

Patrícia: 1 boneco "e gosto muito dele" "durmo com ele na minha cama".

Esta informação serviu para fazer uma representação gráfica. Num outro cartaz, são apresentados dois conjuntos ligados pela relação "*eu tenho*". No primeiro conjunto aparecem os nomes dos correspondentes que referiam ter brinquedos em casa, no segundo os nomes dos brinquedos. Entre os nove nomes do primeiro conjunto e os cinco do segundo, existem 13 setas. Esta representação foi provavelmente discutida em sala de aula, já que ao lado dos conjuntos aparecem algumas contas que ajudam a certificar a saída e a chegada das setas que visualizam a relação estabelecida.

Durante os primeiros meses, a troca coletiva é visivelmente a mais importante. Em dezembro, quando muitas das crianças já ganharam alguma autonomia na escrita, surgem as correspondências individuais. Houve uma escolha entre as crianças para fazer pares, e, nalguns casos, triplos, uma vez que a turma correspondente tinha menos crianças do que a turma T6. As primeiras cartas individuais são do tipo:

"Olá, Sérgio
Estás bom? Gostei muito da tua carta. Tens algum skate? Eu tenho
Tiago" (+ desenho).
"Olá Bruno,
Eu fui à casa da minha avó e a seguir fui à piscina. Depois fui ao restaurante. Depois fui para casa. Nas férias estiva na praia. E tu?"
"Olá Rita
Nunca mais lembrei-me de escrever. Mando-te esta escrita.
Inês" (+ desenho + história).

O hábito de fazer pequenos livros de histórias, na turma T6[152] é imitado por algumas crianças correspondentes. A Rita manda uma notícia em formato de "livro" para a Inês:

(primeira página)
"Olá Inês. Gosto de ti.
Vou-te contar uma história.
O meu pai.
O meu pai joga à bola comigo mas é muito"
(segunda página)
"trapalhão.
Fim
Gostas?"

A partir de Fevereiro, a correspondência é enriquecida com textos produzidos pelas crianças nas duas escolas. Assim a turma T6 recebe, na remessa do dia 14 daquele mês, cinco textos dos quais reproduzo dois aqui:

"O camião.
O meu pai tem um camião.
Ele transporta cadeiras para Lisboa.
O meu pai faz cadeiras de madeira almofadadas com forro.
David, 8 anos".

"O meu dado
Eu tenho um dado de jogar, grande e com muitas pintinhas encarnadas.
O dado é branco e muito bonito.
Gosto de jogar com ele.
Ana Rita 7 anos."

A correspondência coletiva contempla conversas acerca do trabalho com o programa LOGO[153] no computador, histórias para continuar em cada volta do correio, leitura de textos com palavras (parcialmente) escondidas.
Quando se fala de animais, os meninos de Fetais falam claramente de um contexto diferente: em casa há coelhos, rolas, galinhas, um cavalo, além dos cães e gatos, e:

"*Temos 1 animal na escola: uma cobra.*
30.04.92".

Este animal provoca algum espanto e será visto, no dia da visita, combinada para 5 de Maio. A carta aos pais informa:

"Carta aos pais
Terça-feira 5 de maio vamos visitar os nossos correspondentes em Fetais (Sobral de Monte Agraço). Saímos às 9.30 e voltamos às 16.00 horas. Quem costuma almoçar na escola terá um piquenique feito na escola. Quem costuma comer em casa terá que trazer o seu piquenique.
Com os melhores cumprimentos,
Pascal"

No dia combinado, a carrinha da Voz do Operário falha, e envia-se um telegrama para avisar e adiar a vista. Alguns dias depois a turma recebe uma carta, escrita no dia 6 de Maio:

"06.05.92
Olá meninos e meninas,
Estão bons? O vosso professor está bom?
A nossa cobra morreu porque estava doente e tinha o rabo cortado. Os meninos da outra sala apanharam a cobra com luvas. Queríamos tratá-la para depois a largarmos no campo.
Nós temos o vosso livro na biblioteca. Na nossa escola também veio uma escritora: a Alice Vieira.
Ontem nós fomos ao moinho. Ficamos com pena de não terem podido vir. Já receberam o nosso telegrama?"

A visita realizou-se mais para o fim do mês de Maio, depois de mobilizar algumas mães e

alguns pais, utilizando transporte próprio. No início de Junho, há uma carta de despedida, aparentemente em resposta a uma carta da turma T6, também já depois da visita:

> *"03.06.92*
> *Olá amigos*
> *Estão bons? Para o ano que vem queremos ir à vossa escola! A vossa escola é grande?*
> *Nós gostámos de vos conhecer. A mãe da Rita disse que vocês eram bonitos e cantavam bem. Ela gostou de cozer pão para vocês.*
> *Nós, logo no dia seguinte, soubemos que um carro tinha empanado, por falta de gasolina, disse-nos o Américo.*
> *Nós acabámos a marioneta que vocês começaram; só falta porem o fio de pesca e fazer a roupa e o cabelo.*
> *Respostas:*
> *Rita: – A minha mãe coze pão todas as semanas para a minha família.*
> *Patrícia: – O Fábio é o meu primo.*
> *Sofia: – Uma seara é um terreno com coisas semeadas.*
> *Adeus. Até a próxima."*

Não encontrei nenhum registo de uma eventual continuação desta correspondência que também não foi referida pela Dora Agostinho que se tornou professora da turma no ano letivo 1992-1993.

Acampamentos e trabalho de campo

Os acampamentos e o trabalho de campo representam um importante aspeto do trabalho fora de muros, típico para esta escola. A aprendizagem articula-se com as experiências vividas, durante estes acampamentos. Grande parte do trabalho de campo consiste em ouvir e recolher testemunhos, passar pela experimentação do que é testemunhado. Da crescente experiência extraem-se objetos de estudo, relacionando-as com a informação e o saber tornado disponível para as crianças.
O local escolhido para o acampamento torna-se local de estudo, como confirma a Julieta Lopes:

> "Sim, sim, normalmente um dos temas dos acampamentos era sempre um estudo do sítio onde nós estávamos. E houve acampamentos muito bons [como] em Alvito, Alvito foi muito bom, foi muito rico, porque [era assim], sobretudo [quando] as câmaras [aderem]. [E eles] aderiram sempre. E andavam sempre connosco. *Eu*: Quem é que escolhia os sítios onde iam acampar? *Julieta*: Éramos nós. *Eu*: Nós adultos ou nós crianças e adultos? *Julieta*: Nós adultos. Porque (riso) normalmente, era o Alentejo. Durante muito tempo foi o Alentejo o meu sítio predileto. Depois nos últimos anos, avançamos um pouco mais para cima, mas nunca fomos para o Norte. Dependia muito se havia qualquer coisa... por exemplo eu lembro-me que fomos para a Serra de Mira d'Aire porque houve um programa sobre os morcegos, na televisão..."

Acerca da escolha dos locais e do trabalho que se desenvolve nos acampamentos, o Tomás

Duarte afirma:

> "É assim. Já não me lembro muito bem do trabalho: o quê, como é que depois a gente desenvolveu. Mas pelo menos, o trabalho de preparação, lembro-me que tínhamos. Decidimos o que íamos levar, discutimos o local onde íamos. *Eu*: Era a vossa escolha, o local? *Tomás*: Não, acho que não. Acho que não éramos nós que escolhíamos. Mas de qualquer modo, eu lembro-me da preparação, durava bastante tempo, e que passávamos muito tempo a falar disso, se queres que te diga Pascal, não sei mais, já lá vai longe. Hmm, é assim, eu já não estou recordado, mas acerca das atividades para nós, [havia] mais trabalho na sala para além de só o momento de acampamento."

Devido ao tempo de preparação e organização, muitos acampamentos situaram-se no terceiro período do ano letivo, assim como os encontros com os correspondentes mais distantes. No caso dos acantonamentos não era necessariamente assim. Dora Agostinho refere:

> "Lembro-me que Portel, por exemplo, fizemos em Novembro, e depois penso que os outros, foi mais para frente no tempo. Na altura fazia-se os acampamentos com 3º e 4º ano, portanto, dava para fazer logo no início, porque, à partida, toda a gente já estava dentro de uma dinâmica e por isso dava para fazer bastante perto... [...] no início do ano, foi logo o primeiro que fiz, mas a seguir penso que já foi mais tarde."

O objetivo principal dos acampamentos era de estudar assuntos *in loco*, como expressa a Dora Agostinho:

> "Obviamente, isso só faço com um objetivo, [...] eu acho que, no fundo, é poder viver aquilo que se aprende e não estar a aprender pelo livro que em Alcácer as pessoas vivem disto ou daquilo, sem se estar lá, sem se poder perceber ou dizer que o rio tem esta ou aquela caraterística, sem se ter visto."

A relação com a aprendizagem que, como o afirmam Lahire, Vincent e Thin (1994), na escola, recorre a uma codificação própria que se baseia na transferência de saberes, isolada da transmissão de experiências, que os autores definem como própria de formas de relações sociais orais.

Porém, aqui, percebe-se outra vez a sintaxe própria da prática de "pedagogização" das relações sociais da aprendizagem da Voz do Operário da Ajuda; uma sintaxe da *praxis* num espaço pedagógico de transferência, um interstício entre dois momentos de interpretação e conceptualização, mais do que um espaço de normalização. Talvez seja a razão pela qual não se estranhe observar, integrado no espólio filmado da escola, um documento, no qual se acompanha um acampamento organizado por adultos, não na função de professores da escola, no qual participam crianças e adultos, incluindo adultos da escola. O acampamento alterna momentos de lazer com momentos de descoberta e de aprendizagem. Pelo que pude apurar houve iniciativas deste tipo nos anos 1992-1995, na Serra da Estrela, no Alentejo megalítico e nas margens do Tejo na zona de Santarém.

De Montachique

Das turmas T1 e T2, os testemunhos vêm através de algumas fotografias e as memórias de Francisco Neto (T1), Milene Neves e Irene Pires (T2), bem como de Clarisse Rosa.

Algumas das fotografias são provavelmente imagens da preparação do acampamento. Numa delas, a título de exemplo, três rapazes apresentam a organização do horário. Outra fotografia mostra cinco crianças, entre elas a Irene Pires, que apresentam a organização das tendas.
Do próprio acampamento, a Irene Pires lembra-se de um episódio que me foi também relatado pela Clarisse Rosa, referente a uma das iniciativas de improviso de uma das funcionárias da escola que acompanhou o grupo naquele ano:

> "[lembro-me dos] acampamentos em que havia histórias sempre muito sui generis… Há uma que é muito conhecida, que é a sopa da [nome]: ela fez uma sopa com todos os restos para aí de uma semana… coisa que ninguém conseguiu comer e que foi a escola em peso deitar no balde do lixo. Ela não percebia porquê, "porque a sopa estava tão boa". Aquilo tinha bacalhau, tinha… tudo."

Além de Montachique, o Francisco Neto fala de outro acampamento, na zona de Setúbal:

> "… na quarta classe eu não fui ao acampamento todo, porque tive uma operação nos dedos, mas ainda fui lá, foi algures para Setúbal, algures numa quinta pelos lados de Setúbal, e isto então era, nós vivíamos um autêntico…, sendo um sonho, vivíamos uma fantasia, quer dizer, fantasiávamos tudo."

Voltando para Montachique, Francisco Neto refere os animais:

> "… foi mais a questão das cobras e, também andámos ao longo do ano a estudar aquela questão das cobras, e lá havia muitas cobras. Sentíamos, não sei se era verdade, mas, qualquer barulhinho que ouvíamos: "*isto são cobras, são cobras a … cobras a… chamar outras, ou a mãe chamar a filha*", a gente imaginava aquilo tudo. E depois: "*não, não, não, se fosse cobra era mais SSSsssSSS SSSsssSSS"*. Era mais não sei quê, e lembro-me que estávamos com aquela coisa das cobras que ali havia cobras. Pronto, disso, depois das tendas, dos pirilampos, à noite víamos os pirilampos …"

A Clarisse Rosa considera que o acampamento de Montachique

> "foi um acampamento um bocadinho fraco, foi um pouco dececionante, porque… à volta não havia muita coisa para explorar, nem para fazer, mas acho que foi um acampamento que foi vivido, como hei de dizer, serviu sobretudo para estreitar relações entre os grupos dentro da própria Voz."

O registo fotográfico, que ficou misturado, na escola, com fotografias do ano escolar 1993-1994, mostra poucas situações de trabalho, reforçando essa opinião. Observa-se, numa das fotografias, uma menina concentrada no trabalho de registo, numa mesa com folhas A3 e canetas. Atrás dela, plantas a secar em folhas brancas, penduradas na parede, para um herbário. Numa outra, há quatro meninas, na entrada de uma pequena gruta, no sistema rochoso Montachique. Elas exibem a planta que fizeram do interior da gruta.
Ainda encontrei duas fotografias, presumivelmente de momentos de trabalho, em que se regista informação. Numa primeira, vemos dois rapazes a juntar dados escritos ou desenhados, a partir do que parece ser uma folha de apontamentos. Numa outra fotografia, vemos um grupo de crianças sentadas em mesas corridas e três rapazes em pé, um dos quais poderá estar a dar um testemunho de uma ou outra atividade ou ocorrência.
Por fim, parece claro que as rotinas da organização do trabalho também se registam durante

os acampamentos. Vemos numa das fotografias uma reunião de trabalho que se assemelha a uma reunião de conselho (assembleia), provavelmente depois do jantar. Algumas crianças parecem estar de pijama e há animais de peluche que assistem à reunião. Quem está sentado à mesa (quem coordena a reunião?) está visivelmente a argumentar um assunto. Na assistência identificamos um pai, provavelmente participando no acampamento.

Acantonar em Portel

Devido à minha ligação com a pedagogia institucional, ainda forte em 1989, a turma T3 mostra um percurso muito ligado à vivência da correspondência e a uma organização virada para os *ateliers* produtivos, como ficou visível, através da análise dos testemunhos recolhidos. Não obstante, com o acantonamento em Portel, procuramos, o grupo de crianças e o adulto, alargar o trabalho fora do recinto escolar para uma relação com outro meio que não seja através da relação com outra escola. A propósito da experiência de trabalho fora da escola, a Dora Agostinho conta:

> "[…] isso passa muito pelas relações que eles têm, quer com os adultos, quer com os colegas, acho que é uma coisa que, quando se vai para fora da escola, aumenta, imenso, são as relações, pronto."

Esta ideia de reforço das relações sugere mais uma vez uma sintaxe divergente da que se inscreve na gramática da prática (Vincent, Lahire, Thin, 1994) ou "gramática" da escolarização (Tyack e Tobin, 1994), que apresenta uma forma escolar de relação social de lógica Lassalliana. Nessa lógica, a codificação das relações inscreve-se num contexto de dependência hierárquica, com comportamentos e regulamentos prescritos para professor e aluno, obrigando a um lugar fechado sobre si próprio, necessariamente isolado do mundo, para que a normalização se presuma executável.
Pelo contrário, aqui, o lugar consiste num espaço-tempo móvel, que existe devido à existência de um grupo de pessoas que o constitui e institui, seja onde o grupo estiver e que permite trabalho em cooperação. Os professores identificam-no como trabalho escolar. Numa nota na informação aos pais, explicita-se:

> *"Como ficou claro nas reuniões de pais, não se trata de um passeio. Trata-se sim, da concretização de uma parte do programa da 2ª fase do ensino primário. Achamos importante a ida de todos os alunos para que no futuro não trabalhem abstratamente os dados recolhidos pelas outras crianças."*

De modo geral, as memórias de quem esteve na turma T3 estão mais vivas em relação à correspondência do que em relação ao acantonamento.
Dois registos vídeo acompanham o acantonamento, antes, durante e depois dos dias em Portel. Num deles, um dos alunos da turma T3 relata a compra de bilhetes para a viagem. Percebe-se, pelo álbum do acantonamento, que a viagem se fez de autocarro da rede expressos na ida, e de autocarro, comboio e barco na volta. O álbum, que foi feito em folhas A3, para permitir a exposição antes da encadernação, tem três partes: *I Organização, II Estudo e III outras coisas divertidas, interessantes e engraçadas à volta de Portel.* A primeira parte contém 22 páginas dedicadas à organização do acantonamento, escritas e ilustradas pelas crianças, organizadas em grupos de trabalho: organização da viagem, organização das

dormidas, material, cozinha, regras / lazer, organização dos grupos de trabalho *in loco*. A segunda parte está subdividida em 6, correspondendo aos seis grupos de trabalho referidos, com um total de 42 páginas: estudo dos animais, da agricultura, da geografia, da história, dos ofícios e profissões e das tradições. A terceira parte inclui os produtos de um *atelier* de escrita (quando estava em Portel), o reconhecimento de Portel e Moura, as canções do cancioneiro local aprendidos para a apresentação do trabalho, os versos do pastor-poeta popular que recebeu o grupo, um conto de Urbano Tavares Rodrigues, com novos fins, inventados num *atelier* de escrita e ainda há uma referência "Problema, quanto custa?" que não encontrei no fim do álbum.

No documento filmado vemos o grupo a falar com o pastor, a fazer perguntas sobre as ovelhas e os cães e depois a beber água servida de um cântaro de barro, na casa dele. Depois vemos o grupo todo, muito atento, a ouvir os versos que ele tinha preparado:

"Aprendi com os passarinhos, eles também aprenderam
eles não escrevem nem leem, cantaram sempre sozinhos
são eles os meus vizinhos, alegres e encantadores
hoje aqui dou a lição, alunos e professores,
tomem atenção.
Sou poeta popular, como há tantos por aqui
o que sei nada escrevi
só penso em decorar, se me esquecer tento lembrar
das palavras e versá-las, dizê-las e compará-las
dizê-las no pensamento, para as dizer no momento
atenção que logo falas
Se gostarem de ouvir, tenho mais que lhes dizer
tenho um livro para lhes ler, por saber que queriam ouvir
é só para os divertir e me darem mais lavores
Minhas senhoras, meus senhores
saúde e felicidades em respeito às idades,
os meus estudos são superiores.
Querem-me aqui desculpar e eu digo-lhes a razão porquê
Há pouco que disse que sei
Mas foi só para mangar, não fique alguém a pensar
que tenho lápis ou mala, ou que conheço essas salas que se chamam escola
nem no campo eu joguei bola."

Do reconhecimento de Portel, o Raul Bento lembra-se do castelo:

> "acho que foi com o D.G., que ficámos com a sensação que tínhamos ficado fechados dentro do castelo, então, estávamos um bocado em pânico. Não sei lembrar-me como é que isto aconteceu, mas tenho esta ideia de estarmos na muralha a tentar encontrar a saída do castelo, sabendo que vocês já estavam lá fora."

A Carla Brito lembra-se de outro susto que o castelo reservou:

> "Lembro-me lá no castelo, o Danilo[154], foi uma maluquice, mesmo lá em cima, ele pôs-se, estava lá em cima da muralha, pronto, estava mesmo numa posição muito

arriscada, e o Pascal mandar um grande berro, e Danilo pôs-se logo no lugar dele, …"

De facto, as crianças fizeram um reconhecimento de Portel em pequenos grupos, e alguns dos mais velhos fizeram o percurso sozinhos. Quando o grupo da Carla, que acompanhei, chegou ao castelo, viu-se, lá em cima, o Danilo em pé, nas ameias. A Irene Querido lembra-se do porquê:

"Portel, Portel tem castelo. (risos) Lembro-me de passear no castelo, à volta e à procura de uma maneira de dar a volta toda, por cima das muralhas. Eu e uns mais quantos. Era eu mais quatro ou cinco."

Da visita à olaria, da conversa à volta da mesa do oleiro e da conversa com o proprietário do lagar e Portel há pouca memória. Sheila Castro afirma:

"fomos um bocadinho mais além, foi mais interessante, fizemos depois uma visita de estudo, não me lembro exatamente onde é que foi, e fomos ver e fazer barros e uma série de coisas."

No álbum encontramos alguns relatos escritos dos diversos grupos de trabalho que, uma vez de volta à escola, organizaram a informação, nas folhas preparadas antes. Encontrei poucas fotografias que evidenciam a elaboração do álbum. Numa delas, observamos o Diogo Garcia, com dois colegas, a preparar uma página relacionada com a agricultura.

Desta saída, o Raul Bento, a Fernanda Queirós, o Tomás Prata e a Sheila Castro têm ainda alguma memória da organização das dormidas e da viagem em si, da qual a Carla Brito conta:

"Da viagem de ida não me lembro bem, mas na viagem de volta, sei que nós apanhámos o comboio até ao Barreiro, não sei se depois apanhámos o barco ou não. E eu lembro-me que foi antes do Natal."

Berlenga, Peniche, Alvito, Arrábida

No período compreendido entre setembro de 1992 e julho de 1999, a Julieta Lopes e a Dora Agostinho desenvolveram muito trabalho em conjunto. No primeiro semestre de 1993, devido a uma temporária ausência da Dora Agostinho, parte do grupo da turma T6 integra a turma T5, participando nos acampamentos e projetos de trabalho desta turma. No ano seguinte, as duas turmas reúnem-se, planificam em conjunto as suas atividades, ocupando muitas vezes só uma sala de aula, recorrendo à outra como extensão para trabalhos de grupo ou individuais. A turma T5 deixa a Voz do Operário da Ajuda em 1994, a turma T6 em 1995. Significa que enquanto os acampamentos da Ilha da Berlenga, de Peniche e do Alvito foram feitos em conjunto, o acampamento da Arrábida foi feito com a turma T6, acompanhada de outra, da qual não há depoimentos de ex-alunos. Quando começou a falar de acampamentos, a Julieta Lopes referiu:

"A partir daí fizemos um trabalho muito bom também sobre o fascismo, que se chamou "dos caracóis ao fascismo". Penso que foi, que fomos acampar, foi! Porque foi quando fomos acampar na ilha da Berlenga, também passámos pelo forte de Peniche, foram lá pessoas, depois, quando voltamos à escola, foi lá um militante do partido comunista, que tinha fugido com Álvaro Cunhal de Peniche, explicar aquela situação toda, e fizemos também um trabalho muito bom, dos caracóis!"

Pelo que consegui reconstruir, a partir dos documentos existentes no espólio da Voz do Operário da Ajuda, a Julieta Lopes mistura aqui dois períodos de trabalho. A ida a Ilha da Berlenga decorre de uma discussão, também por ela referida, acerca do corte da figueira. Este corte, que levou a uma forte revolta de algumas crianças, como já foi relatado, origina mais um contacto com a Quercus, porque se queria saber mais coisas sobre as árvores. Aí foi-lhes dito que "proteger a natureza vai contra a vontade da gente que quer ganhar muito dinheiro". A Carla Garcia confirma:

> "uma vez fomos à Quercus, falámos muito sobre as espécies em vias de extinção, fomos a Peniche, à ilha da Berlenga" (transcrição nº04).

O trabalho *"Dos caracóis ao fascismo"* entra num outro conjunto de trabalhos, realizado com a turma T1 e não envolveu acampamento.

Mas a ida à Ilha da Berlenga, puxa mais memórias. A Julieta Lopes diz:

> "Bem foi o mais extraordinário, o *acampamento* mais extraordinário que eu vivi com os miúdos. Porque na altura tinha os meninos há pouco tempo, ainda não os tinha bem agarrados, a Berlenga era muito complicada, muito difícil, nós tínhamos que andar em trilhos, com gaivotas de um lado e o abismo do outro, e foi um acampamento perigoso..."

Continua mais à frente na entrevista, dizendo:

> "Só sabia que era muito perigoso, e fomos primeiro acampar dois dias em Peniche, e depois tivemos o pessoal da reserva todos praticamente por nossa conta. Falaram muito com [as crianças], na assembleia do dia, na véspera da gente ir-se embora, foi uma assembleia muito participada, e os meninos foram muito avisados do que podia acontecer. Olha, era de tal maneira, que eles não se podiam deslocar sozinhos, nem para fazer chichi. E então, quando queriam ir, quando precisavam, pediam sempre a um adulto. Quando o adulto ia à casa de banho, dizia aos meninos, eu vou à casa de banho, quem quer ir, porque sozinho ninguém saía dali. O acampamento, o limite do acampamento eram duas tendas e a partir daí era o abismo, e ninguém pôs os pés fora daquelas tendas."

Algumas das fotografias daquela época mostram bem os receios justificados, acerca de alguns riscos de levar crianças de 7 e 8 anos a acampar na Ilha da Berlenga. O "parque de campismo" é um espaço mínimo, em escada, e o último degrau está muito perto de uma falésia sobre uma entrada do mar para uma pequena praia.
O Tomás Duarte, que foi um dos grandes revoltosos, quando avistou o corte da figueira, conta que os acampamentos em geral e este, da Ilha da Berlenga em particular, teve uma importância muito grande para ele:

> "Nós fizemos dois. Um deles foi nas Berlengas, na ilha da Berlenga, como é óbvio. Tivemos uma parte em Peniche, fizemos uma visita, se não me engano ao forte de Peniche, e depois, na Berlenga, se a memória não me trai, estivemos com um biólogo, e foi muito em torno disso, da biologia e da ecologia da ilha, e depois o resto também era diversão não é, era a loucura de estar sozinhos, sem os pais, no meu caso nem foi sempre assim, não é, porque o meu pai acabou por participar nas

atividades, mas por outro lado, acabava por não interferir diretamente comigo. E era esta aventura que para nós era espetacular, que … E a ida à Berlenga, ainda não lá voltei, e acho que sem dúvida, e mais uma vez, se liga também muito ao despertar do meu interesse pelas ciências da natureza. Acaba por ser o que segui no secundário, como depois quando fui para a faculdade."

Existem algumas imagens da chegada de um grupo de pais na Ilha da Berlenga. Vemos um plano com o Diogo Garcia, a mãe dele e eu próprio. Algumas crianças apresentam um cartaz com o texto "*foi aprovado por uma grande maioria, na reunião de ontem, a proposta de, os pais que vierem, nos ajudarem a desarmar as tendas, porque nós estamos muito estafadinhos.*" No plano a seguir, vemos alguns pais a limpar, dobrar e arrumar tendas. As fotografias mostram pessoas a levar tachos e equipamento algumas tendas ainda montadas nas encostas e pessoas a subirem com material já desmontado, enquanto as crianças arrumam sacos e cobertores em grupo ou olham para os adultos.

Encontrei um trecho de vídeo, filmado na cave da escola, com o seguimento. Nas paredes há informação acerca da organização do acampamento: um painel com a distribuição das tendas e das pessoas nas tendas, uma apresentação da semana de trabalho repartida entre a visita às dunas de Peniche, o forte de Peniche e a Ilha da Berlenga, a explicitação do horário, por dia de trabalho, os jornais de parede (diários de turma) durante o acampamento. O vídeo foca uma criança a dar explicações complementares ao exposto nas paredes, Numa segunda sala, há expositores com informações. Adultos observam o trabalho exposto, guiados por crianças que o comentam. O material exposto consiste maioritariamente em folhas de papel A3, com textos e desenhos originais, acompanhados por algumas fotografias e alguns recortes. Depois da apresentação do trabalho, há uma avaliação elogiosa por parte de uma representante desta organização, reforçada por uma mãe.

Muito do material consta do álbum "*Paraíso de Estudo – Ilha de Sonho*" do qual, no espólio da Voz do Operário da Ajuda, só encontrei uma fotocópia. O trabalho é anunciado como um trabalho conjunto entre as escolas da Ajuda e da Graça. O álbum abre com "*Estivemos num "Santuário" da Natureza. Vamos fazer do Mundo em que vivemos uma imensa Berlenga*". Do álbum de 100 páginas retirei estas três páginas de diário de bordo, provavelmente fruto de momentos de escrita coletiva e referentes aos dias na Ilha da Berlenga:

"(página 32 e 33) Acordamos bem cedinho e depois de nos arranjarmos, fomos pôr as nossas coisas ao pé da casa de banho e esperarmos por uma carrinha da Câmara de Peniche que nos ia levar ao barco. Tomamos os comprimidos contra o enjoo e partimos para o porto. Lá, enquanto os adultos carregavam as coisas, nós, sentadinhos, e quietinhos, cantávamos com a Sofia. E quando tudo já estava arrumado, entrámos para o barco e fomos a cantar, a gritar e a bater palmas até às Berlengas. E ninguém vomitou. Chegamos às Berlengas. Carregamos as coisas mais leves para o local onde íamos acampar. O resto foi de trator, porque era longe e a subir. Montamos e arrumamos as tendas e fomos almoçar. Alguns só arrumaram depois do almoço. Tivemos tempo livre toda a tarde. Fomos para a praia, mas não tomamos banho porque estávamos a fazer a digestão. Cantamos com a Sofia, corremos cinco vezes de um lugar para o outro,

limpamos a praia e alguns fizeram um castelo. Finalmente fomos para o mar. Alguns que estavam a secar viram uma gaivota adolescente a comer um bolo que umas pessoas descuidadas tinham deixado na praia.

(página 34) Levantamo-nos cedo e bem-dispostos. As coisas habituais: lavar os dentes e comer. Tivemos de nos organizar porque não podíamos ir à casa de banho sozinhos. Depois fizemos uma reuniãozinha rápida e dividimos por grupos de trabalho e em fila indiana partimos para o lado sul da ilha. Vimos maravilhas e voltamos encantados e cansados. Depois do almoço ainda deu para descansar um pouco e fomos ver o lado norte da ilha. A meio do caminho sentamo-nos num grande espaço de cimento que é a cisterna de Peniche e ficamos a observar os gritos e o comportamento das gaivotas. (testemunhado pelas fotografias na página 86, com a legenda "observamos as gaivotas e tentámos interpretar os seus gritos") Voltamos ao acampamento, lanchamos e fomos falar com os pescadores que já estavam a nossa espera. Depois, cansados mas felizes, fomos jantar e ainda fizemos a última reunião antes de irmos para cama. E adormecemos felizes por termos passado uns dias tão bons e também por irmos voltar para casa. Já tínhamos saudades.

(página 35 falta, página 36) Os pais ainda almoçaram connosco e foram dar uma volta à ilha enquanto nós fomos à praia até serem horas de embarcarmos. Mas não tomamos banho por causa da digestão. Estivemos à sombra a cantar acompanhados à viola pelo Pascal. Depois fomos para o cais e apanhamos o barco. Quando chegamos a Peniche, alguns vieram com os pais e outros nas carrinhas da Voz."

Entre as várias memórias acerca deste acampamento, registei as observações da Carla Garcia, quando fala do trabalho diferente da escola:

> "Portanto lembro-me perfeitamente de ir às Berlengas, de ver todas aquelas aves. Deve ser também uma coisa específica, era aves e baleias, […] naquela altura era algo que, salvo seja, era baleias e aves de rapina, o que estudávamos naquela altura, e, mais?"

Voltando para o documento filmado, vemos que a apresentação é finalizada por uma canção que abarca os temas do acampamento, que alerta no refrão "*que quem manda na terra, acaba com a terra e está sempre a fazer guerra*". Depois há uma conversa, onde vemos as crianças sentadas em semicírculo, no chão de uma outra parte da cave, e adultos, fazendo um outro semicírculo. A primeira pessoa a intervir diz:

"… acho que sensibiliza muito para as questões do ambiente, e penso que o vosso trabalho poderia ser divulgado, junto das autarquias, já que estamos no ano em que vai haver eleições ao nível das juntas de freguesia, e das câmaras, estou a pensar que vocês poderiam enviar a vossa pesquisa, porque não, ao presidente da Câmara de Lisboa, ao pelouro da ação cultural para dizer o que vocês estão aqui a fazer e para pedir apoios para o trabalho de investigação que vocês estão aqui a fazer.

(segunda pessoa): "é um trabalho de muita qualidade para ser feito por meninos tão pequeninos. E preocuparem-se por exemplo a irem às fontes corretas, às fontes adequadas,

para terem uma boa informação acerca dos temas que estavam a tratar. Isto, já na vossa idade."

Que as pesquisas eram levadas a sério, como os testemunhos anteriores aparentam, disso a Judite Pinheiro não tem dúvidas. Comenta, com muita firmeza:

"Trabalhámos muito. [Falamos] muito e [com] muita gente. Muitas vezes. Acho que viajámos muito. Fizemos a visita às Berlengas, a Peniche, foi na mesma viagem, Alvito, também fomos a Alvito."

Do acampamento do Alvito ficaram várias sequências filmadas, como do acantonamento de Portel. Numa delas apresenta-se a organização do acampamento, onde mais uma vez se explicam as várias rotinas na organização dos dias, incluindo a função do conselho, que passa a ser diário nestes momentos de trabalho fora da escola e de casa. O filme maior relata pormenorizadamente e durante quase duas horas toda a semana de trabalho, regista as entrevistas com os técnicos e a população local em relação ao Concelho de Alvito, a sua história, as atividades que ali existem, bem como da longa visita a uma herdade e a exploração da zona através de um jogo de pistas com o mesmo tipo de organização de outros acampamentos ou dos encontros com os correspondentes. Este acampamento não tinha grandes infra-estruturas de apoio, obrigando a duches de água fria de mangueira ou de regador, como a Dora Agostinho e a Judite Pinheiro demonstram.

Tal como os outros acampamentos, também deste ficou um álbum, de sessenta e três páginas A3, com o título "*Alentejo: uma esperança remota*" que esteve em exposição na escola, antes de ser encadernado. Como já vimos de outros álbuns, há uma primeira parte que explica a preparação e a organização do acampamento, onde são guardados também os acetatos, que as crianças prepararam para explicar o acampamento aos pais. Seguem os "jornais de parede" que constituíram a agenda durante o acampamento e as decisões que aí foram tomadas. Uma delas diz: "*Se houver problemas grandes fazemos uma reunião de urgência; vamos todos para Lisboa ou vão os meninos que os causaram*". Embora sempre envolvidos na decisão, fica também sempre claro que o estatuto de criança e de adulto são diferentes, não só no tratamento da informação e a interação com o saber, mas também em contextos de potenciais perigos. Uma novidade é que este álbum realizado em 1994 é o primeiro que tem todo o trabalho de pesquisa escrito no computador e impresso com uma impressora matricial.

Neste álbum, como no anterior, há um registo de opiniões dos participantes, em torno de quatro entradas: "*impressão geral*", *"o que gostei mais"*, "*o que não gostei*", "*o que mais me impressionou*". A título de exemplo, a Milene Afonso[155] escreve:

"Opinião geral: gostei bastante do acampamento.

O que gostei mais: ir à quinta, andar de cavalo; ir à barragem; dos pequenos-almoços, almoços e jantares; dos banhos; das pessoas que foram connosco; da viagem para lá; que a Julieta fizesse barro; dos Papa-borregos; das visitas de estudo; de andar no calhambeque (carrinha da escola); do jogo de pista.

O que gostei menos: da casa de banho; que o R. dissesse aquelas coisas à H.; das porcarias que o T. fazia à hora da comida; dos problemas que houve; dos picos; que o L. estragasse tintas, do fogo de campo.

O que me impressionou mais: a quinta; o quanto de lixo da lixeira: a estupidez de alguns meninos."

As fotografias do acampamento ilustram as diferentes atividades. Numa delas vemos 12 crianças, acompanhadas pela Dora Agostinho e um dos responsáveis de uma herdade a observar dois cavalos que vêm cumprimentar as crianças. É nessa mesma quinta, que as crianças vão experimentar, uma a uma, montar o cavalo Diabo. No filme que relata o acampamento há uma longa sequência em que se observam as crianças, uma a uma, no dorso do cavalo.

Na tasca dos "papa-borregos", que têm um pequeno espólio museológico de objetos do campo, no que parece ser um antigo armazém com chão de cimento, um aldeão mostra a um grupo de crianças, a um dos pais e à Dora Agostinho, uma coleção de medidas antigamente utilizadas no campo, pendurada numa parede. Um grupo de homens está a observar as crianças. Algumas crianças e a Julieta Lopes, com ar cansado, estão sentadas em bancos corridos à mesa, em frente à parede cheia de objetos de trabalho do campo. O mesmo guia continua a falar com as crianças sentadas. Vemos a Judite Pinheiro em primeiro plano.

Durante os momentos de descanso na casa da quinta, onde se montou o acampamento de Alvito, há quem se encoste a conversar e há quem aproveite os materiais de expressão plástica disponibilizados. Um grupo de quatro rapazes, no qual se encontra o Tomás Duarte, conversa no alpendre da casa. Outras crianças registam os seus apontamentos para futuro tratamento. Alguns fazem-no ao ar livre, frente às tendas entre os sobreiros, sentados nos restos de um pequeno muro de vedação. Entre eles encontra-se o Vítor Abreu de costas. Outros pintam ou fazem trabalhos de barro, dentro da casa, ao som de "Nasce selvagem" dos Delfins.

O álbum do acampamento contém a história da reforma agrária no Alentejo, com referências à revolução dos cravos, além de um trabalho sobre as casas tradicionais alentejanas, a história da vila e dos monumentos de Alvito e o projeto de construção da barragem de Alqueva.

Do acampamento na Arrábida não foi possível encontrar fotografias, mas ficou o álbum, no espólio da Voz do Operário da Ajuda, com o título *"Arrábida"*, 82 folhas A3, que, como nos outros casos serviram para uma exposição antes de ser transformadas em álbum. Da apresentação aos pais, há algumas fotografias. Numa delas, vemos uma criança explicar um dos painéis informativos a três visitantes. Uma outra fotografia mostra o painel de azulejos pintados pelas crianças e que representa o acampamento. Trata-se de um painel de 12 azulejos (4 x 3) onde vemos as tendas, no meio de árvores, com o mar ao longe, atrás de uma vedação. Na parte de frente, vemos um parque infantil. O Ricardo Azevedo[156] fala deste acampamento, quando se lembra de uma visita de um dia a Alcácer do Sal:

> "[Lembro-me] muito vagamente… A herdade das Parchanas (pausa)... depois fui a um acampamento que não me lembro… ai, Serra da Arrábida! Só me lembro disso. Brincávamos, comíamos, bebíamos (riso na voz), foi, eh pá, foi super fantástico. Eu adorava aquilo! Aquilo era mesmo bom. Aquilo era mesmo conviver com todos os meus amigos, que não vejo já há imenso tempo, aquilo era fantástico."

Avis e Porto de Muge

A Carla Gouveia, a Rita Silves e a Melissa Lousada fazem parte do grupo que integrava a turma T7. Este grupo participou num acampamento em Avis e outro em Porto de Muge. Pode ter havido outros, mas não me foram referidos durante as entrevistas. Destes dois acampamentos que se realizaram em 1998 e 1999 não analisei os álbuns que apresentam as mesmas caraterísticas dos outros já discutidos aqui. Há uma referência ao acampamento de Porto de Muge, feita pela Rita Silves e pela Melissa Lousada, quando falam da investigação matemática (Paulus, 1999) que fizeram ao longo de meio ano escolar, e que terminou durante aquele acampamento. A Carla Gouveia lembra-se da autonomia que os acampamentos davam:

> "Ah! O que me lembro. Há os acampamentos. Os acampamentos ao mesmo tempo também nos dão, ora a questão da responsabilidade [ainda] muito novos, também leva a que tínhamos um distanciamento maior dos pais, não sejamos tanto os meninos da mamã e do papá, conseguimos... bem, os acampamentos eram fantásticos, eram demais."

Esta vertente dos acampamentos também é focada pela Melissa Lousada:

> "... ficávamos num determinado sítio a acampar, sem pais, sem contacto com pais, sem telemóveis, sem telefonemas, e pronto, íamos conhecer o local, e [fazer] jogos de pista […] Conseguimos desenrascar-nos com mais facilidade, sem... se nos mentalizarmos que estamos num acampamento, conseguimos nos desenrascar e as coisas correm bem, não temos que estar lá com os cremes para as borbulhas, e outras coisas …
>
> E isso nota-se nos aspetos mais práticos, mas também noutros aspetos, também desenvolve outros aspetos, mais relacionados... mais com o intelectual, outra maneira de estar, e pronto, o acampamento era sempre um ponto alto do ano: a preparação do acampamento, depois a recolha da informação, a experiência, e depois de voltar, e continuar a realizar os trabalhos que tínhamos previsto desenvolver ao longo do ano."

Os acampamentos, como a correspondência, inscrevem-se correntemente nas rotinas da escola da Voz do Operário da Ajuda. A sua forma escolar de relações sociais não se limita a um único local concebido para o efeito. Molda assim uma interação com o saber que interliga a experimentação, a transmissão de experiências com uma certa 'pedagogização'. As relações sociais de aprendizagem ocorrem num contexto de codificação, própria da forma escolar. Porém, a Voz do Operário da Ajuda, recorrendo aos modelos de trabalho desenvolvidos pela pedagogia institucional e pelo MEM, re-codifica esta relação pedagógica, propondo um cenário que aproxima a forma escolar das relações sociais de outros espaços-tempo. O espaço-tempo cultural interativo, que se desenha aqui, apresenta-se como um conjunto alargado de lugares, reavivados nos tempos distintos da ação dos adultos, abrangendo-os com função de professor, e das crianças, contendo os momentos em que desempenham a sua função escolar.
Proponho agora um olhar mais focado sobre os projetos e os estudos que estes contêm, inscritos neste espaço-tempo cultural.

Estudos e projetos de trabalho para saber mais

O que significa "*estudo*" ou "*projeto de trabalho*" no contexto de trabalho em sala de aula na Voz do Operário da Ajuda no período estudado? Que relação ao saber emerge dos processos documentados e revividos nas memórias?

Parte significativa do espólio não iconográfico que encontrei na Voz do Operário, bem como do conjunto de fotografias e documentos filmados que analisei, acompanham as memórias dos ex-alunos, quando referem a importante fatia do tempo disponível, reservado para estudos e projetos de trabalho, alguns a partir de encomendas de professores, mas muitos a partir de provocações por parte dos adultos ou de interrogações por parte das crianças.

Há estudos documentais e trabalho experimental; há estudos integrados em projetos confinados a uma área, há estudos transversais, eventualmente gerados pela correspondência, pelos acampamentos ou pelas saídas. Existe uma preocupação de interagir com a informação a partir do conhecimento de cada uma das crianças – traduzido através de "o que quero saber", "o que o grupo quer saber" – ou como Irene Pires menciona: "acho que podíamos propor trabalhos de pesquisa, e isso, lembro-me porque foi uma coisa assim bastante, que era um bocadinho típico da Voz...".

Existem várias sequências nos vídeos do espólio em que se observa pequenos grupos a organizar informações, com ou sem a presença de um adulto. É o caso das turmas T5 e T6, a trabalharem acerca da história da escola. Uma passagem da câmara pela sala, mostra grupos de duas a cinco pessoas, em torno das mesas, a discutirem em conjunto. É possível que o trabalho autónomo se misture, em alguns momentos, com o trabalho de projeto. A Milene Afonso[157] refere:

> "Enfim, além de fazer o plano individual, e as novas atividades a que nós nos propúnhamos, tínhamos também os trabalhos de grupo e, portanto, tínhamos sempre atividades ou textos de estudo. [...] Foi sempre muito incentivado o trabalho em grupo, e mais uma vez a cooperação, enfim, hmm, e o resto do tempo não era assim tão estipulado, digamos assim."

Jorge Carvalho lembra-se que o trabalho de projeto incluía uma fase de escrita e uma fase de comunicação:

> "Não raramente, nós juntávamo-nos em grupos para fazermos composições. Não sei se era todas as semanas, ou não. Mas recordo, que nós nos juntávamos em grupos de três ou quatro, para fazer composições ou trabalhos. *Eu*: E estes trabalhos, era só escrita, ou não te lembras? *Jorge*: Sim, havia também outras coisas, no meio daquilo, hmm, eu julgo que nós apresentámos, eu lembro de uma vez, ter de fazer um trabalho sobre o Minho, então, nós tínhamos trazer elementos de casa. Lembro-me de fazer, de falar com os outros de que era o rio Lima…, e éramos um grupo de 5 ou 6. Então tínhamos que fazer uma coisa física em suporte papel, com pinturas, com textos, da população, dos rios que tinha, da caracterização geográfica, talvez, populacional, julgo que era assim uma coisa de investigação não é, que tinha a ver com a idade… mas, e depois tínhamos que apresentar: os trabalhos, era isso."

As apresentações ocorrem não só em sala de aula, mas também na cave, como vimos aquando dos acampamentos ou acantonamentos. E, como a Julieta Lopes descreve, os trabalhos, pela sua natureza, interligam-se. As fontes variam, interagem, e interligam também. Durante a entrevista explícita:

> "primeiro definia-se... havia o tronco grande. A partir daqui o que a gente pode estudar. O que [é] que vocês querem estudar o que [é] que a gente pensa que é importante estudar. Agora, perante isto, dentro destes …, o que a gente pode utilizar como... como instrumentos, … podemos utilizar os livros, a vinda de pessoas, a nossa ida ao exterior, sei lá."

Nos projetos mais complexos, há sempre uma abordagem organizativa, em grupo, e que fica registado nas primeiras folhas dos álbuns, produtos dos estudos realizados.
É o que acontece com o estudo de Lisboa, que sucede ao estudo acerca da história da escola, ambos das turmas T5 e T6. Quando se organiza o trabalho, começa-se por definir o que cada um irá fazer. Numa sequência filmada, observa-se a Julieta Lopes a dirigir uma discussão. O coletivo tem que definir os vários olhares que irá desenvolver sobre a cidade, conciliando as vontades de cada um com o interesse coletivo de chegar ao fim e de conhecer a cidade. A discussão desenrola-se em torno dos temas a fixar e a dificuldade de encontrar uma boa distribuição de interessados para cada tema. A certa altura, uma criança observa: "*Oh, Julieta, se são contra é porque não estão interessados*". A Julieta responde: "*Eu concordo, se não concordam com esta proposta é porque não estão interessados com o tema para o qual se propuseram*". A Julieta espera calmamente enquanto as crianças repensam o assunto, durante aproximadamente meio minuto, para depois dizer "*Como é que vamos resolver o problema agora?*". Um dos alunos declara que então vai para outro tema (não se percebe qual), mas a Julieta responde "*Não, não és tu, que resolve para ti, é como é que vamos resolver isto*" apontando para o esquema global da organização do estudo. Quando estão já numa fase de reorganização, o Tomás Duarte refere que também muda de tema. A Julieta contrapõe: "*Assim não dá Tomás, queres desenvolver o tema que te interessa ou queres ir para onde os outros vão?*" A resposta parece ser que o tema que lhe interessa é aquele e que quer trabalhá-lo com determinados amigos. Há risos, a Julieta reorganiza o esquema, ri-se também e diz "*Pronto assim já entendi, portanto ficam nesse tema vocês os três*". A discussão continua acerca de o que cada um quer fazer e, no fim do dia de trabalho, fica o plano geral no quadro: "*Lisboa: aspeto cultural, aspeto físico, aspeto ambiental, monumentos, tradições, história da cidade*", com os respetivos inscritos para cada tema.

O trabalho em conjunto e o envolvimento em projetos é algo que o Francisco Neto destaca:

> "gostávamos muito de, daquela, da escola, de ir para lá, de estar lá a trabalhar, de estar a trabalhar em parcerias, tivemos oportunidade para isso, para trabalhar em parceria, e estávamos sempre envolvidos em vários projetos, lembro-me também de desenhar muito, e gostar muito disso..."

Segundo a Dora Agostinho, este tipo de encadeamento do trabalho e dos projetos continua:

> "... na altura eles faziam muito aquilo que tento que eles continuam a fazer [hoje]: os estudos, os trabalhos e os projetos e não sei o quê, […] muito baseado nos interesses que eles tinham, na altura, e às vezes era muito diversificado."

Proponho um olhar mais pormenorizado sobre algumas das produções entre 1982 e 1999, maioritariamente das turmas T1 até T7. O espólio sugeriu uma palavra-chave genérica *estudos* e duas mais específicas *animais* e *25 de abril.* Agrupei os testemunhos em torno da primeira palavra-chave em *Pequenos estudos e experiências* e *Estudos integrados em projetos*, em função do ponto de ancoragem. Os que identifiquei com a segunda palavra-chave encontram-se em *Da relação com os animais*. A terceira palavra-chave agrupa os que se referem ao estudo da revolução de Abril de 1974 e a sua história; abordo-a em *Lembrar a revolução de abril*, encerrando assim esta parte dedicada aos estudos e projetos de trabalho na Voz do Operário da Ajuda.

Pequenos estudos e experiências

A biblioteca escolar da Voz do Operário da Ajuda guarda álbuns e projetos realizados por crianças em anos anteriores, para futuras consultas. Entre eles encontra-se um conjunto de documentos que se situa mais próximo de uma relação escolar com o mundo. A Clarisse Rosa conta:

> "Eu lembro-me, por exemplo, que com esse grupo fizemos um trabalho sobre as regiões de Portugal, e portanto eles distribuíram-se. Não foi uma proposta deles, foi uma proposta minha, e eles depois dividiram-se segundo, ou por amizades, ou por interesses, por... a região que lhes agradava, e depois fizemos uma apresentação aos pais"

Não encontrei este estudo em concreto sobre as regiões de Portugal, mas encontrei outros: alguns documentos ilustrativos são "*Os barcos*", que liga um pedido de querer saber mais sobre barcos da viagem de Vasco da Gama; mais clássico, o álbum "*o vidro*" e que data de 1992, conta, a partir de algumas perguntas colocadas em coletivo, a história do vidro, bem como as variantes e processo de fabrico, baseado numa pesquisa em livros da biblioteca da escola e alguma informação obtida por carta de um produtor de vidro; outro exemplo é um dos álbuns acerca dos planetas, realizado a partir de perguntas na sequência ou na preparação de uma visita ao planetário.

Alguns destes álbuns têm um conteúdo mais original, como "*Animais malucos*", que consiste numa coletânea de colagens caricaturais, feitas pela turma T6, no 1º ano, e que combina as cabeças de pessoas conhecidas com o desenho ou a colagem de um animal que as crianças lhe associaram. De igual modo, o álbum-dicionário "*Meios de transporte desenhados por nós*" consiste numa compilação de desenhos e colagens de diferentes participantes para servir de apoio à escrita de todos.

Um documento original pela reinvenção algo infantilizada e pela interpretação dos direitos da criança, muito centrado sobre pequenos feitos da vida do dia-a-dia, é o álbum *"direitos e deveres"*. Aparece um misto de informação e de propostas algo moralizantes:

> "*os pais não devem mandar em nós; temos direito a um animal em casa; é um dever arrumar o quarto, quando necessário; é o nosso dever dar mais atenção aos pais quando eles querem falar connosco*".

Outros álbuns ou projetos surgem de observações genuínas, como *"Estão a destruir as florestas*" com uma forte preocupação ecológica. Nesse álbum, um conselho é "*não usar produtos que não digam 'não foi testado em animais' ou 'não se sacrificaram nenhum animal para fazer este produto'.*"

As razões para um projeto pontual são várias. Falando de uma colega de turma que tinha chegado do Brasil, a Irene Querido comenta:

> "Lembro que fizemos um trabalho sobre a Amazónia. Sobre o Brasil. Já não me lembro com quem é que era, mas foi com uma das minhas colegas, que a mãe ou alguém era brasileira e então andámos a explorar o Brasil, o tamanho do Brasil, e Brasília ser cidade. Tudo aquilo que acho que ainda sei acerca do Brasil vem daí. Não, entretanto já aprendi mais algumas coisas. Mas a noção de … lembro de nós dizermos "mas Monsanto é grande" "Mas na Amazónia cabe muito mais do que Portugal" "mas Monsanto é tão grande". Mas chegámos lá. Penso que foi na terceira classe, este trabalho."

Entre outros documentos, que surgem do ler e mostrar ou no contexto de outros trabalhos, há, da turma T6 no 1º ano de escolaridade, "*A primavera*", a partir de uma difícil pergunta "*Porque é que começou a primavera?*". Provoca umas afirmações de causa-efeito estranhas, como por exemplo "*Porque as galinhas põem ovos*", levando a uma discussão com a seguinte conclusão "*As galinhas põem ovos o ano todo. Na primavera há animais livres que põem ovos*", deixando de considerar que a desova provoque a chegada da primavera: "*E se um dos animais se engana? Será que então a primavera não começa no dia 21 de Março? Talvez não é porque os bichos põem ovos que estamos na primavera*". No fim fica uma pergunta se a primavera terá a ver com o calor e se isto terá a ver com o sol. Uma experiência de três meninas da mesma turma, reproduzindo uma situação incluída num ficheiro de protocolos em imagem e fotografia do Institut Coopératif de l'École Moderne (ICEM), realizada na mesma altura, evidencia a relação entre a terra e o sol:

> *"A sombra do pau (25.03.92) – ficha 368*
> *Inês, Rita e Catarina.*
> *25.03 – 4 horas da tarde: medimos 25 – 29 palmos.*
> *26.03 – 2 horas da tarde: medimos 15 palmos (não cortámos o pau!).*
> *26.03 – 4 horas da tarde: medimos 25 – 29 palmos (será que o pau cresceu?).*
> *27.03 – 2 horas da tarde: medimos 14 palmos; o pau tem 19 palmos.*
> *27.03 – 4 horas da tarde: medimos 30 palmos; o pau continua a medir 19 palmos.*
> *Observamos: a sombra não está sempre do mesmo lado!"*

Não encontrei registos do desenvolvimento do assunto com esta turma, acerca da exploração da evolução da sombra durante os meses de primavera e verão, para associar primavera e verão com ângulos de inclinação dos raios solares, como atualmente sugerido no projeto francês "*la main à la pâte*", inspirado pelo físico Georges Charpak (1999).

De vez em quando aparece o assunto de como nascem os bebés, normalmente a partir de perguntas diretas ou de "segredinhos" contados entre crianças. Assim, a Milene Neves lembra-se de os pais dela terem vindo à escola:

> "para falar de como eram feitos os bebés, e isto foi logo na primeira classe (com voz de admiração) ou na pré-primária, não sei. Havia essa discussão, na escola toda, não era só na nossa sala, e depois os meus pais foram, ou foi o meu pai, ou foi a minha mãe, mas eu acho que foram os dois – como eram médicos – falar sobre isso, e eu lembro-me de não perceber bem na mesma (risos). Mas fiquei a saber que havia um palavrão que estava associado (risos), que foi o J.C. que me ensinou (risos)."

Dum trabalho parecido, alguns anos mais tarde, a Judite Pinheiro também tem memórias:

> "O primeiro trabalho de segundo ano que me lembro, foi um trabalho de como se fazia os filhos.
>
> E... percebemos muita coisa, percebemos o que era sexo, o que não era, foi um bocado cedo demais, tínhamos por aí, não sei, tínhamos por aí seis, sete anos. E começou, porque a M., uma amiga, uma colega também, fez uns desenhos muito específicos de como seria o envolvimento de um homem com uma mulher, e então nós..., elucidou-nos logo, acho que foi um bocado assim, lembro-me desse trabalho muito bem."

A Carla Brito lembra-se que o assunto surgiu também na turma dela, com alguma ajuda da mãe:

> "Lembro-me de fazermos também, um trabalho, acho que fiz um trabalho sobre como nascem os bebés, era na terceira classe. Lembro-me que a minha mãe me deu um livro, que trabalhei e tive a ver, depois de apresentar um trabalho para a escola a explicar, explicar ao resto, foi até [escrito] à máquina, se me lembro."

Este tipo de trabalho, envolvendo quem sabe do assunto, como especialista, como familiar, ou numa combinação de ambas as situações, é uma caraterística que volta a introduzir, além da relação escriturária-escolar com o mundo, também a relação direta, com quem detém conhecimento, e simultaneamente, está próximo do grupo. A Dora Agostinho realça:

> "Mesmo em situações de trabalho, nós tínhamos a presença dos pais conforme, pronto, convidavam-se se os miúdos estavam a fazer estudos em que os pais eram pessoas entendidas no assunto. Eram também eles que participavam na, e colaboravam com os projetos deles."

De certa forma, os estudos e projetos começam por documentar a própria realidade das crianças.

As descobertas e as experiências que explicitam a informação e a tornam conhecimento (Charlot, 1997) são proporcionadas, em grande parte, pela relação que se cria com o meio envolvente. Começa com o que está próximo de cada um. No jardim-de-infância aparece o calendário de aniversários sob forma de gráfico de barras. Há registos de observação de animais, como os tritões que foram parar ao aquário da sala: "*tem 2 buraquinhos no focinho que é o nariz. Gostam de estar na água, escondidos nas rochas*". Na mesma sala, rica em provocações, uma criança, sentada num tapete, explora os blocos MAB e mede, com os dedos, uma placa de madeira que representa uma centena, o que poderá levar a uma descoberta a discutir com o grupo.

É o que alguns cartazes expostos nas paredes da turma T6 insinuam. Observamos um gráfico

de barras, em que cada um pintou a sua própria barra, com o título "*Quantas pessoas moram na nossa casa", "Quantos dentes de leite caíram?"*, ou ainda as árvores genealógicas que cada um faz no seu caderno.

Esta realidade é misturada com olhares sobre outras realidades, quase que por acaso. Como conta Francisco Neto:

> "uma coisa que nos marcou muito foi quando ela (Julieta) nos mandou um coco, lá da Guiné, nós tentámos abrir o coco, e não conseguimos abrir o coco, e quando lá conseguimos abrir o coco, de fazer um furinho, lembro de estarmos todos a beber do coco e marcou muito esta experiência."

Há registos baseados em trabalho prático prévio, como o álbum de uma turma desconhecida, provavelmente de 1º ano também, com o título "*Fizemos vinho a sério*" que relata:

> "*Fizemos vinho a sério.*
> *Os pais mandaram dois quilos de uvas, cada um (página 1).*
> *Trouxemos roupa velha para a gente não se sujar (página 2).*
> *Trocámos de roupa e descalçámo-nos (página 3).*
> *Pusemos as uvas dentro de um tanque que há na cozinha (página 4).*
> *O vinho ficou a ferver durante quatro dias (página 5).*
> *Na segunda-feira vimos o Nascimento meter o vinho nas garrafas (página 6).*
> *Deu para vinte e três garrafas (página 7).*
> *Vamos vender o vinho na nossa festa de Magusto (página 8)."*

A experiência e a exploração de situações existem em todos os domínios do saber. A Judite Pinheiro lembra-se de

> "um outro trabalho, que fizemos, muito giro, ainda acho giro, que era em par: tentámos, tocando, pelo toque na cara, fazer um molde da nossa cara. E pronto, lembro-me, lembro-me muito bem, fazer isso, tínhamos que fazer de olhos fechados, íamos tocarmo-nos, íamos moldando, e no final depois, dava uma cara …"

Existem relatos de experiências coletivas de caráter pré-científico, em álbum, como no caso de "*As nossas experiências*". Outras experiências decorrem a partir de protocolos simples, que as crianças seguem, discutindo os fenómenos observados, com o professor, e com os outros. As atividades experimentais no primeiro ano da turma T6, e de que temos poucas fotografias foram provavelmente realizadas através dos protocolos simples já mencionados, baseados em fotografias, e disponíveis na sala de aula.
Estes relatos estão em sintonia com um curto momento filmado, na turma T3, onde vemos uma criança a preparar uma atividade experimental a partir de um guião. Numa fotografia, vemos, da mesma turma, outra criança a trabalhar sentada a uma pequena mesa. O protocolo está na mesa, junto com uma bateria e uma garrafa de plástico, meia cheia de um líquido. O rapaz está a completar uma ficha-relatório.

A observação e a recolha de dados ocorrem similarmente durante os acampamentos. No filme que acompanha um grupo de 6 crianças à procura de informação durante um jogo de pistas, num dado momento vê-se que tem de registar o que encontrou ou aprendeu, para colocar os

termos numa grelha de palavras cruzadas: albufeira, enxada, poço de água, e mais uma, cuja definição não se percebe, mas para a qual o Vítor Abreu, que faz parte do grupo diz: "*mete aí o "i"*", formando a palavra secreta "*lixo*".

Da relação com os animais

Os animais e a proteção dos animais estão muitas vezes presentes, sobretudo nas turmas nas quais a Julieta Lopes figura como professora:

> "Ah! Sempre tive animais. Tinha.... pronto tinha animais... os hamsters, depois eram os caracóis, [...] eram os porquinhos da Índia, sempre houve animais. E houve uma altura, num primeiro ano, [...] que comprámos dois coelhinhos, um casal de coelhinhos."

Os animais aparecem regularmente em estudos e projetos de trabalho, devido a esta presença em sala de aula, mas também devido à natural curiosidade manifestada nos momentos de discussão nos grupos. Significa que há, por um lado, os estudos sobre a fauna, fora da escola. Por outro, há o tratamento e o convívio com os animais, dentro da escola. Proponho um curto olhar sobre estas duas vertentes do interesse zoológico manifestado entre os aprendentes.

Fora da escola

O Tomás Duarte e a Judite Pinheiro, da turma T5 referem os trabalhos acerca da baleia azul e da intervenção de Greenpeace. O primeiro diz:

> "Outra coisa que também me lembro, foi muito engraçado, agora, houve um estudo que nós fizemos, um estudo muito interessante e que sem dúvida também marca um bocadinho a minha maneira de, hmm, em relação aos estudos que segui, foi um estudo que fizemos sobre a baleia azul e sobre espécies em vias de extinção, penso ter sido um grupo de quatro crianças na altura, já não me lembro qual era o meu grupo, [...] lembro-me que gostava muito do trabalho que fiz, e acho que o próprio trabalho que na altura desenvolvi, que, tinha, e depois mais tarde, refletiu o gosto que eu tinha para as ciências da natureza, não sei se já estava lá o próprio interesse, mas só por ter feito este estudo, …"

A segunda comenta:

> "lembro-me que a Greenpeace..., lembro-me que era onde nós queríamos muito ir. Lembro-me que era o que ansiava, participar quando fosse grande, a ser membro da Greenpeace. Eu e a Milene. Então tínhamos muito essa luta pelas baleias, era, movia-nos."

A Milene Afonso atribui ao mesmo trabalho uma importância grande, e considera que foi o que a influenciou na tomada de decisão acerca de estudos futuros:

> "lembro-me que fiz um trabalho na altura, que me, que me marcou imenso, e que por parte me foi, me encaminhando à minha, a minha carreira de etólogo digamos assim, porque vimos um vídeo, sobre baleias e nós resolvemos fazer um trabalho sobre baleias..."

No espólio não encontrei o trabalho sobre as baleias, mas encontrei outros, sobre tartarugas,

crocodilos, hamsters, todos de natureza mais documental e de transcrição de informação.
Existe uma diferença grande entre estes estudos e o trabalho sobre os lobos. Deste, encontrei dois álbuns, um dos quais é referido pelo Francisco Neto e que se prende com a proteção do lobo ibérico. Este álbum inclui uma entrevista ao Robert Leyle, conhecedor dos lobos, que veio falar com o grupo acerca das suas aprendizagens com estes animais. O outro álbum, mais recente, é construído a partir de uma notícia de jornal acerca da injustificada má fama do lobo.

Os gatos são várias vezes referidos e por diversas razões. Existem álbuns com a história do gato e os cuidados a ter com eles e há também a história que a Irene Pires conta acerca dos gatos dela, que as crianças da escola iam visitar, o que originou um estudo:

> "e pronto, iam da minha turma e da minha irmã do meio, da Sofia, e eu gostava muito de gatos e lembro-me que pronto, neste trabalho de investigação – eu não sei como eu fui arranjar a história dos gatos no Egito, consultei um manual, como ser dono de um gato – usei fotografias, lá está, havia uma fotografia de um gato recém-nascido, e quem está a segurar é um colega de escola da minha irmã, a Sofia, e depois fazia a ilustração, em que era eu quem fazia os meus próprios desenhos e pronto, e era assim um trabalho que eu considerei muito sério, claro, e que ainda hoje guardo, por causa disso, porque achei: 'está aqui um bocadinho de perceber como é que funcionou [a Voz do Operário da Ajuda]'."

Dentro da escola

O Sebastião e a Belmira são, certamente, dentro da escola, os gatos mais famosos. Como já referi, passeiam pelas salas e temos vários testemunhos de como se instalavam junto às crianças, inclusive em cima das mesas, durante os momentos de trabalho autónomo por exemplo[158].
Ainda houve outro gato a conviver com a escola, que, como refere a Julieta Lopes:

> "andava por lá, não era nosso, mas ia lá comer, chamava-se Octávio, porque nessa altura, o candidato a presidência era o Octávio Pato, então o gatinho era o Octávio."

No período compreendido entre 1992 até 1999, os animais ocupam um lugar ainda maior. Uma das salas desativadas – na altura só havia duas turmas de fase – serve de espaço de tratamento de animais. Neste espaço encontram-se duas gaiolas enormes com os coelhos e umas gaiolas mais pequenas para hamsters e porquinhos-da-Índia. Durante algum tempo, as crianças mantiveram um clube dos animais. A Carla Gouveia e a Melissa Lousada aparecem em diferentes momentos a explicar a função do clube dos animais aos pais e aos visitantes, durante uma das festas de Magusto, que servia basicamente para angariar fundos para a comida e o tratamento dos animais. Em troca, quem era sócio do clube, podia levar os animais para casa durante os fins-de-semana e as férias escolares. A Carla Gouveia lembra-se perfeitamente desta última parte:

> "... Também o facto de levarmos animais para casa, o Serafim e a Serafina, como nós tínhamos os coelhos. Também era muito giro, porque lá está, porque primeiro, gostávamos imenso dos coelhos, e depois, aquilo, mais uma vez, a responsabilidade, tínhamos que saber cuidar dos coelhos e aquilo vai nos dar uma estaleca..., quando falo com amigos meus que não andaram ali, há certas coisas, que era, que aquilo

tudo era já muito mecanizado, acho eu."

A Julieta Lopes confirma:

> "... então à sexta-feira, só se via pais e meninos a saírem com animais, porque à sexta-feira, os meninos inscreviam-se para levarem os animais para casa. E sobretudo os coelhos, como eram, como tinham uma gaiola muito grande, [...], então era pai, mãe, avó e avô e menino todos a transportarem o material de recolha dos coelhinhos. Mas era muito giro, porque às quatro horas começava toda a gente a sair com gaiolas."

A Julieta Lopes afirma também que houve muitos trabalhos em torno dos animais. Na festa do Magusto em que se cria o clube dos animais, vê-se, na parede, a história dos coelhinhos, como também uma nota explicativa sobre os coelhos. Um trabalho de referência é a história que a turma T7 inventa e que tem o título "*O Coelho Serafim*", completado pelo trabalho "*Os coelhos anões*" que explica como tratar dos coelhos e como comunicam. Neste álbum é também relatado o nascimento de uma nova ninhada. A Rita Silves, da turma T7, refere:

> "O facto de haver os animais, estar ali sempre com os animais, e tínhamos a nossa horta, penso que isto influenciou-me em querer ser bióloga – e não mudou, mesmo durante a escola, no 9º ano, quando tivemos que decidir a área, foi sempre ciências, nunca houve dúvidas em relação a isso. Mas foi também da primária, acabou por me influenciar, o gostar dos animais, o querer tratar. Aquilo não serve só para comer, aquilo tem vida, e foi muito importante, a Julieta mostrava que aquilo era um ser vivo."

O clube dos animais incluía em 1996, além dos gatos e dos coelhos Serafim e Serafina, os porquinhos Telmo e Telma, os ratinhos Micro e Nanon, as tartarugas Mimi e Pintas. No fim dos anos '90, criou-se na horta um espaço para as gaiolas dos animais, alguns dos quais mudaram para o pátio, segundo informação dada pela Dora Agostinho.

Estudos integrados em projetos

Muitos dos estudos estão integrados em projetos mais ou menos prolongados no tempo. E muitas vezes entrelaçam-se para depois ganhar vida própria. Vítor Abreu lembra-se do facto, contrapondo-o com a experiência de sala em que não havia projetos:

> "Lembro-me também que nesta [segunda] sala… isto não tinha muito a ver, em relação àquela, a ideia que tínhamos [de haver] sempre muitas coisas a acontecer, projetos paralelos. Lembro-me que estávamos a fazer crescer umas plantas naquela altura, e que às vezes, durante as aulas, falávamos sobre, analisávamos o crescimento das plantas, e que acho que não tinha muito a ver com o que estávamos a aprender, mas..."

Porém, nas turmas da Voz do Operário da Ajuda aqui em destaque, os projetos de trabalho passam pela língua, a matemática e a interpretação do meio. Neste sentido, a relação com saberes-objeto, assim denominado por Charlot (1997, p. 80), surge em contexto de aprendizagem, num determinado momento, num certo espaço, onde os objetos do saber são objetos produzidos por outros, mas também objetos em produção pelos próprios com os

outros, tornando a própria relação ao saber uma relação social, como o autor avança (1997, p. 73).

Encontrei no espólio alguns testemunhos desta interação. Refiro alguns que identificarei por *Projetos de língua*, que, devido ao seu relacionamento com outros aspetos do significado social da aprendizagem da língua, irei depois desenvolver em *O uso social do saber ler e escrever*. Antes, ainda me debruço sobre o que as memórias apresentam em relação ao que identifiquei como *Projetos de matemática* e *Projetos de interpretação do meio*.

Projetos de língua

Os projetos de língua são de natureza diferente e passam, nos documentos que encontrei, pela escrita.

Na turma T6, enquanto as crianças estão em pleno trabalho de alfabetização, surge no livro de atividades *O meu livro de Leitura* (Gomes de Almeida e Soares, 1991) a proposta de inventar uma história a partir de uma situação representada. Surgem textos sob o título "*O Chapéu da Alice*", que serão um bom pretexto para convidar as autoras a irem à sala[159].

Outro exemplo é a peça de teatro que a turma T3 representa na escola e que leva para os correspondentes. Foi inteiramente escrita pelo grupo. Para cada ato da peça, um grupo de trabalho apresentou propostas de diálogos posteriormente discutidos em conjunto e que deram origem ao guião completo.

Trata-se de uma história passada na floresta, onde árvores e flores são ameaçadas por alguns homens que querem queimar a floresta. As plantas chamam os animais para defendê-las dos homens e da desflorestação. Recebem algum apoio de um grupo de campistas, e decidem organizar uma reunião da floresta, juntamente com os animais, para ver como vão fazer. Quando percebe da impotência das plantas em lutar contra os homens, o espírito da floresta (extrato de um discurso de um Chefe Índio acerca da utilização da terra) demove-os definitivamente de destruir a floresta. O conteúdo da peça de teatro corresponde ao vivido, numa altura de fogos de floresta intensos e muito extensos, segundo a informação obtida, devido a intervenções criminosas com o objetivo de libertar terrenos para construção ou para reflorestação de espécies de crescimento rápido, para a indústria de papel.

Um outro projeto de língua da mesma turma consiste na análise de um dos jornais da turma. Um esboço de artigo não acabado revela uma observação de um conjunto de textos, acerca da utilização de um título, de efeitos tipográficos, da inclusão do nome, da data, e da palavra "fim", e ainda a técnica de impressão e a cor. Existe um levantamento de palavras utilizadas e descobre-se que só cinco dos sete textos têm uma palavra em comum. As crianças fazem estimativas e conferem depois as suas hipóteses sobre a frequência das palavras mais vezes utilizadas. Constatam que a informação recolhida acerca do jornal em estudo não pode ser generalizada para outros jornais de turma.

Projetos de matemática

Encontram-se, com alguma frequência, documentos e sequências de trabalho em que uma turma ou um grupo de crianças da turma explora situações problemáticas. Um dos filmes apresenta, por exemplo, uma discussão em torno de planificações, outro, uma pesquisa de números recorrendo à minicalculadora de Papy ou ainda um problema lógico acerca de pais e

filhos, resolvido em conjunto. Sem considerar que sejam projetos matemáticos, existe uma atenção grande para a criação de situações de trabalho matemático.

A invenção de problemas é outra atividade que atravessa todo o período observado da Voz do Operário da Ajuda, desde 1985 até 1999.

Francisco Neto, da turma T1 conta:

> "Lembro-me de aparecer lá um Belga maluco, um "extranauta" [...] assim muito giro, que eu achava piada, com sotaque estranho, e lançar-nos desafios [...], olha, acho que houve um que foi qualquer coisa do elétrico. Tu apanhaste o elétrico até lá, e não sabias bem, e tinha a ver com horários, e dinheiro dos bilhetes, armaste aí uma situação, e depois nada disso era uma situação inventada, era uma coisa concreta, que tínhamos de te ajudar a resolver. E lembro-me de gostarmos disso, de vez em quando aparecias lá, com um desafio, vindo de pára-quedas, do nada, e lembro-me de estarmos no intervalo lá fora, … eh pá temos que ajudar o Pascal, … eh pá, vem jogar à bola, … não, não, espera aí, temos que conseguir resolver este problema para o Pascal, porque se não vai se embora e não consegue, … lembro-me a gente acreditar imenso nos teus problemas."

Mas a própria turma também inventava problemas. No espólio encontrei um conjunto de enunciados bastante clássicos, produzidos entre todos, como por exemplo:

> *"O Senhor Manuel comprou uma carrinha que mede 2,5 metros. Passado um mês vendeu-a ao seu vizinho pela metade do preço: 979.000$00. Quanto tinha custado a carrinha? – Frederico, Marta, Marco."*

Existem outros registos deste tipo, como uma identificação e classificação de embalagens em função de peso, capacidade ou conteúdo liquido, provavelmente da turma T3. Outras situações foram incluídas numa publicação de diálogos matemáticos com crianças (Narciso e Paulus, 2006).

Pelo menos duas turmas apresentam ações prolongadas no tempo, em torno de um problema que se aborda matematicamente e que designo aqui como projeto de matemática.
O trabalho de investigação matemática realizado com a turma T7 (Paulus, 1999) revela esta caraterística de projeto. Com algumas linhas condutoras, inspiradas pelas provocações do *Diabo dos números* de Enzenberger (1998), a turma pesquisou durante seis meses regularidades e conjunturas de fácil entendimento para crianças daquela idade. Eram deixados desafios para serem explorados e discutidos de semana em semana.
O fascínio pela programação LOGO por parte de muitos alunos da turma T3, bem como da minha parte, tem provocado momentos de discussões intensas em torno de conceitos lógicos, posicionamento no plano cartesiano, números negativos e decimais. A evolução muito rápida da tecnologia faz com que já não seja possível visualizar os produtos, guardados em disquetes, em versões de LOGO experimentais, sobre sistemas operativos que entraram em desuso. É o caso do já referido jogo da glória para a tartaruga, descrito em *"le jeu de João"*. Com a mesma turma foram feitos outros jogos, um dos quais levou a uma simulação, envolvendo todos, ao vivo. Recriou-se em programação LOGO, um clássico problema lógico

que foi discutido com a turma: havendo, entre nove sacos de moedas de ouro, um saco com moedas falsas e por isso com mais ou com menos peso dos outros oito, como identificar o saco falso em apenas três pesagens? Como tinha sido relativamente fácil resolver a situação, o Diogo Garcia insistiu em programar a tartaruga para executar a tarefa. A programação tornou-se complexa e para perceber melhor alguns operadores lógicos, bem como o papel das variáveis locais e globais na programação e a forma como os módulos de programação se interligam, a simulação impunha-se e foi filmada. Num espaço aberto, o "ecrã", com a balança e os sacos de moedas, o Diogo faz de tartaruga, executando as ordens que lhe são dadas por cada um dos programadores: a turma está sentada à volta dele e encadeia os procedimentos, fazendo perceber melhor como a tartaruga funciona. Depois da simulação, há uma curta discussão, na qual se explicita os procedimentos "invisíveis": a constituição de variáveis e a substituição de informação aos blocos que as contêm, dadas através do teclado.
Faz parte das memórias da Irene Querido o trabalho imenso com o computador, muitas vezes em pequeno grupo, para explorar as pistas que ficavam das discussões coletivas. Esta reforça:

> "Eu lembro-me quando nós estávamos assim, tenho mais memórias do computador, ou de outras coisas, sei que não éramos todos, lá está, sei que eram grupos mais pequeninos [...]. Tínhamos atividades divididas em diferentes coisas, e se calhar, eu estava mais fascinada com o computador (riso)."

A capacidade de entender variáveis e a informação exterior incorporada tornará possível a investigação já referida sobre o que influencia a velocidade de um carro num plano inclinado. Esta terá uma continuação, quando se mede a influência dum motor tanto na subida, como na descida de um plano inclinado, o que obriga a colocar um fio elétrico a deslizar com o carro, sem interferir com a medição.

Projetos de interpretação do meio

Já mencionei, no ponto anterior, a existência de muitos documentos na biblioteca da Voz do Operário da Ajuda, feitos na própria escola. São pequenas pesquisas, a partir de perguntas, muitas vezes incluídas nas primeiras páginas do documento em questão e que se baseiam em leituras ou entrevistas.
Assim encontramos na turma T2 uma lista de trabalhos em curso: pré-história, a fome, o espaço (x 2), o corpo humano, os répteis, os gatos. Numa das fotografias vemos um dos autores do projeto sobre a pré-história a completar a linha de tempo, enquanto outra ilustra a apresentação de um projeto, na cave. Como explica a Clarisse Rosa:

> "... o trabalho de estudo do meio decorria muito do trabalho de projeto, os trabalhos eram portanto desenvolvidos em projetos, em grupos. Eles faziam lá as investigações e as procuras e não sei o quê, e depois no fundo a apresentação que era também em coletivo, mas eram eles que apresentavam e eu orientava um pouco essa apresentação. Portanto tinha aí um papel, nesse momento também mais importante, mais de organizar […] as falas e tentar apanhar aquilo que era mais importante no que diziam."

Talvez menos clássicos são os trabalhos realizados pela turma T1. Um, de 1987, com o título "*o nosso trabalho sobre a natureza*" desenvolve-se a partir de uma notícia de abate de flamingos por caçadores no estuário do Tejo, levando a três grupos de trabalho, "*Rio Tejo*",

"*Poluição*" e "*Proteção às espécies*", grupo do qual o Francisco Neto assume a responsabilidade. Este trabalho inclui entrevistas com o partido "Os verdes", outra comigo acerca do trabalho em reservas naturais. Das atividades previstas "*pedir a pessoas que venham falar connosco, visitar a exposição dos Índios do Brasil, observar a natureza, procurar informações em livros, jornais e revistas, fazer textos, fazer uma história e fazer um álbum*", ficaram visíveis as entrevistas, a organização do texto e a organização do álbum. O trabalho "*O Tejo*", da mesma turma, data de 1988 e retoma mais em profundidade os assuntos relacionados ao rio e à despoluição.

O Raul Bento refere a frequente utilização de fontes fora da escola:

> "Lembro-me da nossa preparação da nossa viagem à Bélgica, de termos de ir pôr e ir buscar o correio, seria ali perto da escola, não me lembro, mas lembro-me de sairmos da escola, para fazer isso. Lembro-me de uma visita de estudo que fiz, penso que foi com o Diogo Garcia, aqui ao Egas Moniz. Foi na parte da medicina tropical, mas já não sei em que âmbito é que isto foi."

Como já percebemos de outras situações, é dada uma especial atenção à apresentação do trabalho realizado. Uma série de fotografias de 1991 mostra a turma T4, apresentando o seu trabalho aos pais e às mães. Nelas observamos as crianças em pé e sentadas, alternando-se, em frente ao quadro, enquanto os pais, sentados às mesas de trabalho, seguem as apresentações.

Projetos transversais

Da Comunidade Económica Europeia

Um dos álbuns produzidos pela turma T3, no âmbito da sua correspondência com o grupo belga, consiste num conjunto de informações acerca de países da então Comunidade Económica Europeia, referida aqui como o Mercado Comum. Ficou no espólio da escola uma cópia do original, entregue aos correspondentes como se verifica num dos vídeos.
O Diogo Garcia conta acerca deste projeto:

> "Não me lembro se o trabalho sobre a CEE estava associado ou não [à correspondência]. Lembro-me que era sobre a CEE e que cada grupo fazia sobre um país. Mais não. Lembro-me que havia uma coisa grande que deu muito trabalho."

O trabalho foi feito dois anos antes do nascimento público da *World Wide Web*, pelo que, para produzir aquele documento, foi necessário recorrer, por telefone e por carta, a serviços culturais de embaixadas, uma vez que a biblioteca escolar não dispunha das fontes de informação necessárias para responder às perguntas que o grupo queria ver respondidas. É o que Diogo Garcia também tem na memória:

> "eu fiz sobre a Alemanha, se não me engano. Sim, é sobre a Alemanha que eu fiz. […] Lembro-me que para o tal trabalho, andei a procurar coisas, fui à embaixada de Alemanha, com o meu pai, ..."

O índice do álbum refere os países tratados e quem ficou responsável para o fazer: *B – Bélgica – S., S.; D – Alemanha – D. G, R.; E – Espanha, I., R.,* e assim sucessivamente. Além dos já referidos países, estão contemplados a França, a Grécia, a Itália, a Holanda, Portugal e ainda

há uma apresentação da Europa do mercado comum. Na página a seguir ao índice, lemos:

> "*Quando começámos a procurar apoio para a nossa viagem à Bélgica, surgiu a necessidade de saber mais sobre a C.E.E. Escrevemos uma carta a todas as embaixadas dos países membro da C.E.E. As embaixadas de Grã-Bretanha, Irlanda, Luxemburgo e Dinamarca não responderam. Por isso, não conseguimos apurar informações sobre estes países. Temos pena de não termos conseguido completar o nosso estudo. Os autores.*"

Para cada país apresentado, há um conjunto de perguntas comuns, completado por informações adicionais que se apuraram através da documentação recebida. Assim, para a Alemanha, por exemplo, encontramos primeiro as informações comuns: o mapa, a capital, a identificação do país nos carros, a moeda, a bandeira, um dos rios mais importantes, a cidade (ou região) maior em extensão e em habitantes, um prato típico, a "bebida nacional", as fronteiras mais importantes, o que as pessoas costumam fazer nos fins-de-semana, os remédios mais utilizados.
De seguida, há informações que decorrem da leitura da documentação disponível. Ainda no caso da Alemanha, fala-se das praias mais frequentadas pelos alemães (que, na altura, não se situavam na Alemanha, mas em Portugal), do presidente, do que é o mais caro na vida do dia-a-dia, das profissões mais frequentes. Existe também uma nota anunciando que o aeroporto europeu mais importante na época era o aeroporto de Frankfurt. Por fim, refere-se ainda a feira industrial de Hanôver.

O trabalho foi apresentado aos correspondentes. A seguir à apresentação, o grupo português visitou o edifício Berlaymont, onde se deixou fotografar frente à porta principal, para depois ter uma conversa com um representante português. Este definiu a Europa primeiro como continente, e em segundo lugar como um conjunto de países. À pergunta "o que há de comum entre as pessoas da Europa", o anfitrião português assegura que o cristianismo é um elo em comum, para depois revelar que o que reuniu a Europa foi a sua reconstrução económica, depois da segunda guerra mundial. Anuncia a paridade entre as moedas que um dia irá levar a uma moeda comum, como símbolo de soberania. Utiliza esta ideia para explicitar a diferença entre a CEE e a ONU. Ficou claro que os olhares, que sobressaem do estudo feito pelo grupo, eram de diferenças e diversidade entre os países e as pessoas dos países que estudaram, enquanto o olhar do representante português era de uniformidade, normalização económica e soberania, de poder centralizado.

Depois do corte da figueira

O documento "*Depois do corte da figueira, muita coisa aconteceu!!!*", redigido pela Julieta Lopes, relata um processo de dois anos de encadeamento de estudos feitos pelas turmas T5 e T6. Explica como os estudos com os títulos "*Natureza*", "*Paraíso de estudo – ilha de sonho", "E os cravos caíram em liberdade*", "*Antes e depois, ao longo dos tempos, de tempos em tempos as coisas mudam*", "*Lisboa, não só mas também*" e "*Alentejo, uma esperança remota*" se sucedem o que permite, durante os dois anos, desenvolver um programa muito rico que acompanha de perto o currículo ao qual o Estado obriga. O que faz a Judite Pinheiro afirmar:

> "Parece-me que quando estávamos a fazer um trabalho, estávamos sempre a continuar… a fazer o trabalho."

A Milene Afonso fixa sobretudo o início deste ciclo com a árvore mutilada:

> "De facto, a verdade é que o espaço, da árvore, ficou muitíssimo mais pequeno não é, portanto, euh... e portanto isso deu origem depois, a um, acho que foi na terceira classe, agora pensando bem, isto deu origem a um trabalho, sobretudo desenvolvido pelo Tiago, sobre as árvores, ele fez um herbário. […] Fizemos um trabalho por causa disso, [fomos] revoltadíssimos para a sala, e a Julieta. Já não sabíamos o que fazer. Nós estávamos inconsoláveis, nós chorámos, nós dissemos aos senhores que não iam cortar, que nós íamos fazer um protesto, (risos), um protesto para não cortarem a árvore, enfim, nós tentámos de fazer algumas coisas, basicamente, o resultado foi um trabalho. Novamente com a árvore cortada, mas pronto, que [teve] que ser, mas que nós não achávamos muito piada à questão."

O trabalho ao qual Milene Afonso alude e que resulta deste primeira reação, explana sobre o tratamento das árvores, envolve entrevistas à Quercus, visitas ao jardim tropical e botânico, mas estabelece também uma relação com os problemas de poluição e com a proteção de espécies animais ameaçadas. Na conversa com as pessoas da Quercus é que surge a possibilidade da visita à Ilha da Berlenga. Já abordei os dois acampamentos[160], retratados em "*Paraíso de estudo – ilha de sonho*" e "*Alentejo, uma esperança remota*" e que para a Julieta Lopes fazem parte deste conjunto.

Com o mesmo grupo surge também o trabalho "*E os cravos caíram em liberdade*" que evoca a revolução de abril de 1974 e a visita ao forte de Peniche.

A Milene Afonso alude a outro trabalho sobre o mesmo tema, antes do acampamento no Alvito:

> "... não sei se foi a história da primeira república, eu já não sei exatamente qual era o tema do trabalho, eu lembro-me de várias coisas que nós fizemos, mas não me lembro exatamente do trabalho, o que é um bocadinho estranho."

Este trabalho receberá o título "*Antes e depois, ao longo dos tempos, de tempos em tempos as coisas mudam*" e retrata o governo na escola e na instituição Voz do Operário. Faz uma revisão histórica do governo do país antes da monarquia, durante a monarquia, depois do 5 de Outubro, durante o tempo do fascismo, e após o 25 de abril. Aborda o governo do poder local, focando a junta de freguesia da Ajuda e a Câmara Municipal de Lisboa. Foca ainda a assembleia da república e acaba com uma nota acerca da Campanha "Norton de Matos". A Julieta Lopes mostra que aqui a intenção é mesmo falar do poder:

> "Tudo. As eleições, as autarquias, tudo (pausa). Mesmo o poder, estudei o poder em Portugal, a partir do atual, foi a partir dumas eleições. Partindo do atual, fomos para trás, até onde se interessar, a idade média, ou qualquer coisa assim do género."

O trabalho foi de facto desenvolvido a partir de uma pergunta acerca do significado do dia 5 de Outubro.

Em fins de fevereiro organiza-se o trabalho sobre Lisboa, havendo, em cinco semanas sucessivas, visitas planeadas ao castelo de São Jorge e aos miradouros à volta do castelo, depois ao quartel do Carmo, bem como ao convento, o elevador e a baixa lisboeta. A terceira

semana era dedicada à doca de Alcântara, o Tejo e os estaleiros, contando com uma entrevista a um vereador da Câmara Municipal de Lisboa e aos ecologistas. Seguiu-se a visita à Lisboa moderna, o Areeiro e as avenidas novas, envolvendo um estudo do mapa de Lisboa. Na última destas cinco semanas de visitas planeou-se uma visita aérea, de avioneta, a partir do aeródromo de Tires. Permitiu acabar o trabalho mesmo a tempo para organizar o acampamento de Alvito. O resultado deste estudo de Lisboa figura no álbum "*Lisboa, não só mas também*".

Durante uma organização do dia, em 2 de Março de 1994, na qual a Julieta Lopes lembra o trabalho que há para fazer, para finalizar o álbum sobre o poder, prevê-se já tempo para delinear o estudo sobre Lisboa, o que dará origem ao plano de trabalho que já evoquei[161]. Aqui a Julieta fala de quem já está a tratar da visita de avioneta. Por isso, parece-lhe conveniente que cada um já saiba em que grupo irá ficar, pois, ainda que as visitas sejam para todos, cada grupo teria que se concentrar nos assuntos que ficou de tratar. No álbum, a visita de avioneta merece destaque, com relatos do tipo:

> *"Terça-feira fomos andar de avioneta. Eu estive, a viagem toda, com os ouvidos tapados. E vi: A Praça do Comercio, a Praça da Figueira, a nossa escola, o Castelo de São Jorge, o Tejo e o estádio nacional. Gostei muito, mas à primeira tive medo e no fim queria era mais. Adoraria andar de avioneta mais vezes. I.P."*

Neste conjunto de relatos há também o de Ricardo Azevedo que escreve:

> *"Eu gostei de andar na avioneta. Eu vi o castelo de S. Jorge, as muralhas, as pessoas e vi a Torre de Belém. A avioneta subiu. Gostei daquela parte a subir e a descer e eu fiquei assustadíssimo e disse: - ai o meu estômago está a girar."*

O álbum, do qual foram retiradas fotografias, contém ainda uma página com imagens das partidas e chegadas das avionetas e duas páginas com fotografias aéreas da zona de Belém.

A escola como objeto de estudo

Pelo menos dois álbuns evocam a própria escola como objeto de estudo. O primeiro, que data de 1989 e que já referi, retrata o projeto pedagógico da Voz do Operário da Ajuda, contado por crianças e adultos. Neste trabalho coletivo, abordam-se a gestão do tempo, da sala e do espaço da escola em geral, focando depois o trabalho na área da língua materna, da matemática, do estudo do meio, bem como da interação com crianças com necessidades educativas especiais que fazem parte da comunidade educativa. Dedica também algumas páginas ao trabalho com computadores. Para este caderno A4, de 55 páginas, contribuíram, entre outras, as turmas T3 e T4.

Na altura do lançamento do caderno, foi organizada uma exposição que acompanha a sua elaboração, mostrando o plano de escrita e algum material não utilizado, como uma história coletiva inventada, afixada numa das paredes da cave, acompanhado de mais álbuns numa mesa. Observam-se pais e mães a consultar o caderno frente a outro expositor, também na cave, que junta as várias propostas de capa. Uma outra fotografia mostra dois expositores que juntam a informação referente à correspondência, bem como um exemplo de um pequeno estudo, tendo como tema a origem do papel.

Num registo diferente, as turmas T5 e T6 apresentam o álbum "*A história da nossa escola*", dividido em duas partes. A primeira parte conta a história do palácio da Ajuda e os reis que usufruíram dele até à implantação da república. Faz a ligação à coleção de coches e ao respetivo museu, para depois introduzir a história do pátio, que inclui o edifício da escola. Explica como uma descendente de um casal que foi habitar a casa por indicação da rainha D. Maria Pia, alugou parte da casa a uma professora que por sua vez tinha um contrato com a Voz do Operário, recebendo crianças que a instituição lhe enviava em troco de dinheiro, doando, quando cessou atividade, o alvará da escola à mesma Voz do Operário. Em torno do álbum foi organizada uma exposição. Um expositor apresenta um painel que conta a história do pátio anexo do palácio da Ajuda. Compreende-se que existe uma visita guiada à exposição. Numa das fotografias observamos uma criança dando informação a um adulto. Numa outra imagem registamos mães consultando cadernos de trabalho expostos numa mesa. Entre elas, observamos a Carla Gouveia com a mãe. No fim da exposição, introduzindo o trabalho sobre Lisboa, já referido, vemos um cartaz que anuncia "*Há aventureiros que todos os anos se aventuram a fazer aventuras... Somos nós.*".

Lembrar a revolução de Abril de 1974

> "O que fazíamos? (pausa) Cravos, e procurávamos muita publicidade que vinha com o 25 de Abril, na altura, acho que era isso, mais... depois metíamos posters, metíamos frases. Fazíamos desenhos sobre isso. O que me lembro mais... e pintávamos a escola, sim, sobre o que é que o 25 de Abril trouxe. Mensagens sobre o 25 de Abril." (Judite Pinheiro).

Enquanto quinze ex-alunos entrevistados, de diferentes turmas, falam dos estudos em geral, nove focam especificamente os trabalhos em torno da revolução dos cravos e da passagem do Estado Novo para o regime de democracia representativa. Encontrei nove álbuns, de diferentes épocas, que contam a história do 25 de Abril, quase todos das turmas lecionadas pela Julieta Lopes. A Câmara de Lisboa publicou em 1999, no âmbito dos 25 anos do 25 de Abril, um trabalho das crianças da Voz do Operário da Ajuda, desenhado e contado em 1992. À semelhança de outro trabalho, onde as plantas são as protagonistas da história, aqui também os autores deram protagonismo às plantas, vivendo num jardim onde uma gerbera, cada vez mais insuportável, monta um exército de gerberas, acabando por prender flores e animais. As restantes flores foram procurar a tesoura de cortar relva, na cidade. Esconderam a tesoura, para dar tempo aos cravos, que se tinham oferecido para o trabalho, se organizarem para cortar a primeira gerbera. As outras fugiram e no jardim voltou a haver paz (Voz do Operário da Ajuda, 1999)[162]. Os outros cadernos alusivos à revolução dos cravos dividem-se entre histórias coletivas e trabalho de pesquisa e documentação. Das histórias constam "*Um 25 de Abril*", de 1988, produzido pela turma T1, "*Foi possível sonhar o impossível*", de 2001, produzido por uma turma que a Julieta Lopes acompanhou durante dois anos, depois da turma T7, "*Um 25 de Abril… aconteceu no mundo das plantas*", sem data ou turma visível, "*Não queremos o chefe Carabão*", produzido pelo 1º ano, em 1985. De facto, com o aproximar da data, havia, diz o Jorge Carvalho:

> "todos os desenhos por volta do 25 de Abril, porque a escola, estava muito ligada… havia sempre umas palestras, e eram convidados uns senhores velhotes que nos iam

> lá falar do que tinham passado nos tempos da PIDE, das prisões, principalmente o valor da liberdade, julgo que era assim mais, mais enfatizada, … [...]
> Depois, não me lembro, se fazíamos alguns trabalhos ou não, mas o 25 de Abril, ali na escola, era comemorado, e era bem, era bem marcado."

Os testemunhos eram muito valorizados. A Fernanda Queirós, que começou a escolaridade quando o Jorge Carvalho deixou a Voz do Operário da Ajuda para o 5º ano, tem também memória de pessoas que vinham contar, na escola, como tinham vivido os dias de prisão:

> "A L., lembro-me das histórias da avó da L., lembro-me muito dela e por exemplo, na altura do 25 de Abril, contar-nos histórias, hmm, da experiência na prisão, não é?"

Encontrei "*25 de Abril… uma história a não esquecer*", um reconto, sem fonte, sem data e sem turma e também "*Perguntámos, alguns adultos responderam"*. Este consiste num pequeno documento de testemunhos de adultos, transformado em álbum da turma. Como já vimos, a escola teve uma resposta positiva a um pedido de entrevista dirigido ao Álvaro Cunhal. Da sua intervenção, foi feito um álbum com o título "*Resumo de que o Álvaro Cunhal nos contou*", embora sem data nem turma.
O álbum "*E os cravos caíram em liberdade*" traz uma outra perspetiva. Aqui juntam-se os testemunhos de pais e avós de quem frequentava o 3º ou o 4º ano, em 1993. Inclui também uma carta dirigida ao então presidente da república, que nunca respondeu, e acerca da qual Judite Pinheiro fala:

> "Ai, eu esperava pela carta todos os dias, ia ver ao correio se já tinha chegado a carta, mas nunca chegou. (risos) Nunca chegou mas acreditei mesmo firmemente... por acaso eu passei a não gostar nada de Mário Soares nessa altura. (risos) Foi assim uma coisa que me fez detestá-lo. (risos) Mas pronto, passou."

O documento inclui dezasseis depoimentos e histórias de mães, pais, avós ou tios, uma das avós falando do seu pai que tinha sido preso na sequência da "revolta dos marinheiros". Da leitura destes depoimentos sai uma lista de palavras ou conceitos que eram desconhecidos para os autores do trabalho: "*golpe de estado, revolução, regime político, guerra colonial, solidariedade, ditadura, democracia, fascismo, oprimir/reprimir e censurar*" que são todos explicitados antes de tirarem as conclusões do trabalho realizado.

A Carla Garcia diz:

> "Eu lembro-me dos [trabalhos] sobre o 25 de Abril. Salvo seja, era giro. Lembro-me de irmos nas camionetas e de cantarmos todos Grândola vila morena (risos) oh, meu deus! Era engraçado."

O Vítor Abreu associa a data à manifestação:

> "Lembro-me das manifestações em que íamos, se bem que já não é bem de matéria escolar, mas lembro-me bastante bem, até isto é uma coisa que continuou depois de sairmos da Voz do Operário e que sempre que ia à manifestação do 25 de Abril, encontrava lá toda a gente."

A Milene Afonso e a Carla Garcia lembram-se de uma exposição, na Graça, que a segunda descreve assim:

> "Outra das coisas que me marcou muito foi a VO da Graça, de vez em quando íamos lá, Nunca chegámos a ir às festas, mais tarde quando descobri que a Graça tinha festas, fiquei tão desiludida de nunca ter ido, hmm. Foi feito, na altura do 25 de Abril, nessa altura era engraçado, porque, havia muitas iniciativas, faziam-se muitas comemorações, durante imensos anos. Então, a VO da Graça, fez com um conjunto de atores, não sei se o Pascal se lembra ou não, um conjunto de atores, simular uma série de situações com a PIDE. Então, nós fazíamos um percurso, não é, e tínhamos atores atrás das grades, não é, presos políticos, havia assim uma série de situações, mas eram atores que assustavam imenso, interiorizei muito bem, ainda hoje, o que era um sentimento, das pessoas, com a PIDE."

Entretanto, um dos documentos filmados é quase por inteiro dedicado ao tema. Vemos uma explicação da Julieta Lopes às crianças de jardim-de-infância. A seguir ela apresenta a história recente, entre a implantação da república, a instalação do estado novo e a revolução de abril, aos mais crescidos. O mesmo documento continua a testemunhar a visita à exposição naquele ano na cave. Existe ainda um documento produzido pela turma T4, com o título "*O 25 de Abril*", que relata os acontecimentos baseados numa gravação de uma conversa coletiva na sala, para fixar tudo que já se sabia. Surgem depois uma série de perguntas que orientam uma recolha de informação em livros e jornais da época.

Em alguns anos, o 25 de abril de 1974 foi evocado com uma exposição ou com algumas canções ou curtas peças de teatro. Uma destas evocações aparece em filme onde um momento musical enquadra uma exposição, na cave da escola. Esta evocação é de 1994, mas a Sheila Castro fala do ano de 1991 em que ela esteve na Voz do Operário da Ajuda:

> "Lembro-me dum 25 de Abril. Em vez de estarmos a falar só na história e na música, como fazíamos na outra escola, cantámos, e representámos, e fomos um bocadinho mais além, foi mais interessante. Havia sempre as coisas novas, o teatro, lembro-me de estarmos a cantar a gaivota, portanto, havia sempre qualquer coisa nova, não havia tédios..."

Francisco Neto recorda outro momento, mais musical, devido ao trabalho com o professor de música, em 1988 e mais à frente, na entrevista, continua:

> "Portanto a questão da ditadura versus democracia, as diferenças, e lembro-me que fizemos muitos teatros, muita pesquisa, muitas ilustrações, visitas de estudo, pessoas que foram lá a escola, falar."

O que corresponde ao que afirma a Clarisse Rosa:

> "Fizemos um trabalho também sobre o 25 de abril, mas isso era da praxe, fazia-se (riso), fazia-se sempre. E se calhar, nem eles se lembram disso."

Afinal, aproximadamente metade do grupo entrevistado tem memória de trabalhos acerca daquela comemoração. Podemos afirmar que existia, naquela época um interesse muito grande em fixar a memória deste período. Para a Carla Gouveia este interesse pela memória acerca do ganho da liberdade de expressão é congruente com a vivência da argumentação e liberdade de expressão na sala de aula e na escola:

> "A questão do 25 de Abril, a questão de reivindicar quando achamos que não..., a

> Julieta foi sempre muito assim, se achávamos que não concordávamos, que havia uma coisa, devíamos sempre dizer, e lutar e ... portanto este tipo de coisas que vão sendo impulsionados depois levam a que assumimos um caminho. Há uns que seguem o mesmo caminho, há outros que não, outros não concordem muito bem, mas sim, foi um bocadinho por aí, não sei."

De facto, parece existir aqui uma relação conceptual entre o estudo da liberdade de expressão, a organização do poder, no que diz respeito à gestão da turma e das aprendizagens, como vimos no sub-capítulo anterior dedicado à relação com o poder, na forma escolar da Voz do Operário da Ajuda, e uma possibilidade de viver a "cidadania-no-ato" com o poder instituinte (Oury) do conselho de cooperação.
Aqui procurei fixar um dos aspetos que, segundo Filomena Serralha, marca o trabalho orientado pelo grupo e não pela prescrição curricular. A autora afirme que é nestas situações que

> *"ao contrário do que normalmente acontece, aqui o currículo só surge à posteriori, porque o substancial são os projetos das crianças."* (2009, p. 22).

Havendo um grupo que se encontra para trabalhar em conjunto, é possível criar um espaço de trabalho que se organiza em função deste mesmo grupo, instituinte do espaço e das regras nele, em vez de se sujeitar às regras exteriores a ele. Neste espaço-tempo, adulto e crianças apropriam-se do currículo ao qual o estado vincula a escola, e, simplesmente, não são reféns dele, porque, em grupo, aprendem a geri-lo.
O grupo procura uma relação ao saber, apropriando-se da informação à medida que cada um constrói o seu conhecimento, o que considera mais importante do que responder a uma encomenda normativa.
Como veremos, a aprendizagem da língua escrita, instrumento cultural que permite a interpretação do mundo, subentende igualmente uma interação – escrita – com a própria linguagem.

O uso social do saber ler e escrever

O que significa na Voz do Operário, no referido período, o uso social do saber ler e escrever? O que é que o espólio documental revela em relação ao uso social do saber escrever?

A análise dos documentos mostra que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, nesta forma de fazer escola, se liga às vivências das crianças no seu dia-a-dia, dentro e fora da escola. Os testemunhos revelam uma prática escrita orientada para a divulgação de produtos autênticos, suportada por processos de trabalho. Testemunha-se também atividades de consumo interno, com a produção de materiais que só revelam uso dentro da sala de aula, recorrendo a instrumentos adaptados para o uso escolar.

Em "*Escrever o que dizemos, ler o que dissemos*" abordo os primeiros passos na escrita e na leitura na Voz do Operário da Ajuda, olhando para os testemunhos que deram origem às palavras-chave *aprender a ler, caderno de textos, desenvolv. escrita e escrita – letra.* Num segundo ponto, *A comunicação e o estudo da escrita* abordo os circuitos de comunicação

criados e o estudo da escrita que a comunicação implica, a partir do que me foi possível observar neste campo e que deu origem às palavras-chave *jornal da turma, texto livre, textos, trabalho de texto.*

Escrever o que dizemos, ler o que dissemos

Num dos seus textos recentemente reunidos em livro, Sérgio Niza escreve:

> *"Nos primórdios do acesso à aprendizagem da leitura, é pela escrita dos textos orais com que nos expressamos que se ativa uma decifração funcional resultante do vaivém entre os processos de codificação e descodificação que operam dinamicamente. A produção da escrita impõe a sua simultânea leitura a quem escreve. Durante o seu processo de aprendizagem, é a atividade de escrever que constrói a leitura."* (2012, p. 533).

Trata-se dum texto de 2005, mas já no fim da década de '70 do século passado, tinha ficado claro entre os práticos do MEM que a escrita da fala dos elementos do grupo, facilita a leitura. O que o grupo tem para dizer é inequivocamente o ponto de partida emancipatório para a codificação e descodificação da língua oral. Parece-me que este processo de interação entre escrita e leitura estava assumido, na Voz do Operário da Ajuda, já na década de '80.

Desenvolver a escrita

O processo de escrita e leitura desenvolveu-se na turma T6, da qual fui professor, a partir de tudo que me foi ditado. O livro da turma (*doc268*) guardou o registo das notícias apresentadas pelas crianças nos primeiros meses de trabalho. Assim, vemos, no dia 17 de Setembro de 1991:

> *"André: Fui passar férias à casa duma amiga. Andámos de bicicleta.*
> *João Paulo: O meu pai foi arranjar a bicicleta.*
> *Tiago: A minha avó foi de férias e eu também.*
> *Catarina: Está a nascer-me um dente.*
> *Ana Sofia: A minha mochila tem um cãozinho e um laço cor-de-rosa.*
> *Inês: Eu fui ao parque de campismo com a Dora."*

Neste conjunto de notícias está o primeiro texto monofrásico, utilizado para fazer o primeiro livro de leitura (ver ponto a seguir). Todos os dias existe a rotina das notícias faladas e transcritas, mas no dia 2 de outubro surge uma nova proposta: as crianças escrevem a notícia que têm para contar, como podem e querem. Aparecem aproximações ao código alfabético, mas também garatujo, palavras soltas, letras que se relacionam com o que é dito. Por baixo das escritas, observa-se a transcrição do adulto. Estes documentos mostram a evolução da escrita de todos, ao ritmo de uma ou duas sessões de trabalho por semana, durante os dois primeiros períodos daquele ano escolar. Trata-se de escrita para dentro, aparentemente com o significado de ser uma notícia que se queira partilhar com os outros. Nem sempre existe uma notícia de cada uma das crianças da turma.

No espólio permaneceram os "*primeiros cadernos*" de Miguel, Gonçalo e Inês. Estes cadernos, constituídos por folhas de papel contínuo, utilizadas para impressoras matriciais, separadas

pelo picotado, e de re-aproveitamento, ilustram a iniciação à escrita mas também a análise dos textos monofrásicos. A primeira folha contém o nome da própria criança e os nomes de alguns colegas, presumivelmente aqueles que fazem parte do primeiro grupo de trabalho. Encontra-se também uma transcrição, à mão, da frase "*Eu fui ao parque de campismo com a Dora*" em cada um dos três cadernos, fazendo supor que se trata de um exercício coletivo de escrita. A frase aparece mais uma vez, impressa com a imprensa escolar, recortada em tiras e colada por ordem, também nos três cadernos, e ilustrada. A partir daí os cadernos não se apresentam idênticos. Mas mostram a escrita de outras frases de referência e colagem de textos impressos recortados em palavras. O processo de iniciação da descodificação de textos baseia-se na informação dos aprendentes, ditada ao professor em primeira instância.

A Judite Pinheiro, da turma T5 tem alguma memória de trabalho deste tipo:

> "Lembro-me muito pouco. Lembro-me do primeiro ano, de haver aula. Lembro-me de um diário gráfico, um diário, um caderno diário, onde escrevíamos, o trabalho de casa era sempre escrever uma frase do nosso dia-a-dia. E chegávamos lá e líamos sempre a frase. Pronto e era... eu ainda tenho este caderno, acho eu, é um espetáculo. E pronto, depois fazíamos o desenho para ilustrar a frase, mas isto era no primeiro ano."

Além da análise da informação monofrásica, houve nesta turma, desde o início, um apelo para inventar histórias. Na primeira meia semana de aulas, surgem várias, que ficarão num outro álbum constituído por folhas de papel contínuo para impressoras matriciais, com o título "*Histórias inventadas da primeira meia semana de aulas*"
As histórias são:

"Era uma vez uma princesa que andava a passear
com o filho num carro de bebés.
A mãe estava a empurrar.
Foram ao parque andar um bocadinho de baloiço
e acabou.
Fernando, 17.09.91

Era uma vez um cavalo.
O rei ia em cima dele.
O rei foi ao castelo.
O filho dele fez anos.
Miguel, 17.09.91.

O príncipe andava
de cavalo. Encontrou um lobo.
António, 17.09.91.

Um barco.
O barco afundou.
Vêm os médicos. Puxaram o barco.
António, 20.09.91.

A princesa foi raptada pelo rei mau.

Depois vinha o príncipe e caiu do cavalo.
Mandou uma mensagem.
O rei estava doente. Foi para a princesa.
Tiago, 20.09.91

Era uma vez um cavalo. Tinha uma menina em cima.
Chamava-se cavalo de fogo. A menina chamava-se Catarina.
André e João Paulo"

No espólio da turma, encontrei oitenta e um livrinhos produzidos por 16 crianças, alguns escritos a dois ou a três, entre Setembro de 1991 e Março de 1992:
Era uma vez e pronto (Inês e Catarina); *O cão faz anos* (Marta); *Bilhete com história* (correspondente Inês); *A fábrica das máquinas* (Jorge); *O gato maluco* (Inês); *Os ursinhos carinhosos* (sem nome); *Os ursinhos carinhosos* (sem nome); *Os ursinhos carinhosos* (Tânia); *Os ursinhos carinhosos* (Tânia e Helena); *O gato e a casa* (Rita); *Os ursinhos carinhosos* (Catarina e Tânia); *O Cão e a casa* (Catarina, Sofia, Inês); *O cão e o gato* (Rita, Inês); *A mãe e a bebé*; *O Cão* (sem nome); *O ursinho* (Tânia e Catarina); *A menina, o menino e a mãe e a amiga* (sem nome); *O cão e o gato* (Inês); *O rei, a rainha e o sol* (Catarina, Inês); *A tartaruga* (Inês e Catarina); *A rainha e a princesa* (Catarina, Inês); *Vários dias no jardim* (Vítor); *O hospital e os donos* (Catarina, Inês); *O lobo morto* (Tiago); *A quinta e a menina* (Catarina); *O lobo mau* (António); *O arco-íris para as flores* (Helena); *A princesa e o príncipe* (Marta); *A pequena sereia* (Rita); *As gémeas* (Rita); *A bela adormecida* (Rita); *As flores* (Rita); *A Rita e o rato* (Rita); *A princesa* (João Paulo); *Os piratas maluquinhos* (André); *O rei e a princesa que queria um animal* (André); *Os números e o príncipe* (André); *Uma história do Bart Simpson* (André e João); *Os Turtles vão ao continente* (João Paulo); *As forças armadas* (André); *Livrinho sem título* (João Paulo); *O bacalhau imaginado* (Ricardo); *O Bacalhau* (Ricardo); *sem título* (Ricardo); *Livrinho sem título* (João Paulo, Catarina, Inês); *Um dia na selva* (Vítor); *Os pais e os filhos com carros muito rápidos* (Vítor); *As tartarugas Ninja* (Vítor); *Era uma vez um cão* (António); *A história do boneco* (António); *A história dum boneco* (António); *Livrinho sem título* (António); *O Robot Pipoque* (Tiago); *Quando o Leonardo estava a fazer as pizzas* (Tiago); *Uma história para tu inventares* (Tiago); *O Robot* (Jorge); *Era uma vez uma princesa que passeava no bosque* (sem nome); *História sem palavras* (sem nome); *As abelhas e o ursinho e o pónei voador mágico* (sem nome); *O castelo assombrado* (sem nome); *A princesa* (sem nome); *O ursinho e as abelhas* (sem nome); *O golfinho desaparecido* (Catarina e Inês); *Os quatro irmãos e a mãe Simpson* (Inês e Catarina); *A pequena sereia* (Inês e Catarina); *A princesa e a chuva* (sem nome); *O Elefante* (sem nome); *A menina e o cavalo* (Catarina e Inês); *O cão e os animais* (Inês); *As duas Koalas* (Ana Sofia); *As gémeas* (Tânia); *A Menina* (Ana Sofia); *A menina Catarina* (Ana Sofia); *A Menina e o caracol* (Tânia e Ana Sofia); *O príncipe e a princesa* (Tânia e Catarina); *sem título* (Tânia); *O cãozinho faz anos* (Tânia); *A Sereia* (Tânia); *A piscina do lago do arco-íris...* (sem nome – Fernando); *A bruxa e as formigas e as abelhas* (Fernando); *O polvo do mar* (sem nome, provavelmente do Fernando); *Os corações para baixo às cores* (Fernando).

Uns escrevem mais do que outros. No espólio ficaram: cinco histórias da Ana Sofia, do André, do João e do António; dezasseis da Catarina; quatro do Fernando, do Tiago e do Vítor; três do Ricardo; quinze da Inês; oito da Rita; dez da Tânia; dois da Helena, do Jorge e da Marta, havendo ainda 13 livrinhos sem nome de autor registado.

O Vítor Abreu parece ter escrito duas histórias entre outubro e dezembro. Reproduzo aqui uma:

Vários dias no jardim.
Quando a menina saiu de casa, foi passear no jardim.
De repente quando apareceu um lobo a menina foi para casa cheia de medo.
Apareceram uma flor e uma flor gigante.
As flores prenderam a menina.
Apareceu uma fada que salvou a menina.
A menina foi jantar e cheirava a queimado
porque a torrada já estava toda preta.
A menina comeu a fruta e foi para cama e
acabou a história.

O Ricardo Azevedo foi igualmente autor de duas histórias neste primeiro período de trabalho:

O bacalhau imaginado.
Era uma vez um bacalhau que vivia na colmeia.
As abelhas picavam-no.
Tinha grandes dores.
Para não ser picado, vestia um casaco.
Andava, foi ter com uma casa cheia de lobos maus.
Os lobos comeram-no. Engoliram a cabeça e o rabo.

O bacalhau.
Era uma vez um boneco.
Depois vem um crocodilo que mordeu a boca do boneco.
Socorro!
Depois vem um príncipe.
Ele ganhou um prémio: Branca de Neve.
O bacalhau comeu um peixe.
Depois escrevia um livro na escola. Escreveu também o abecedário.
Eu disse ao bacalhau:
A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z
Depois contei os números:
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
11 12 13 14 15 16 17 18 19 20
21 22 23 24 25 26 27 29 50.

Da mesma turma ainda encontrei "*o nosso primeiro prontuário*" com listas de palavras que presumivelmente ficaram expostos na parede durante algum tempo, como podemos observar nalgumas imagens das turmas T2 e T7. Existem listas com palavras com -ão, -am-, -an, -ar, ca-, br-, ch-, com, con-, cl-, -ça, -ei-, -ei, -em, -en-, es-, -eu, h-, -in-, -iu, -im, -lha, -lho, na- e -na, -nha, -nho, nu-, -om-, -on-, -ou, pa-, pr-, -qu-, -rr-, -ta, ta- e -ta-, -ui-, vi- e -va.

Os textos que não ficaram em livrinho e que aparecem nos cadernos individuais das crianças, revelam o incentivo à experimentação, antes de chegar ao estudo sistemático do código

escrito. Assim, lemos em manuscrito, experimentando diferentes tipos de letras: "*Eu foi paciar a casa da Patrícia*" (*transcrição ipsis verbis*), "*Era uma vez uma cadelinha e um cão que ereo namorados. No um dia o cão e a cadelinha caso se e ficarao moetos felisese para sepere. T.*" (*transcrição ipsis verbis*).

Este estudo sistemático começa cedo. Não encontrei muito material de outras turmas, mas existe uma situação de trabalho com a Julieta Lopes, filmada com a turma T7 em 20 de outubro de 1995, quando as crianças vão à procura da forma para escrever "*cavalo*", por sugestão de um dos colegas da turma. Aparece a proposta CVAL. A Julieta afirma que falta alguma coisa para fazer a palavra Cavalo. Alguém responde: "*faltam letras*". A Julieta pergunta quem põe mais letras. Entretanto coloca um quadro de cortiça no quadro, reproduzindo com letras móveis a palavra CVAL. A Rita Silves vem ajudar a Julieta e diz que tem que ir buscar mais letras. Quando a Julieta pergunta que letras, a Rita põe-se em frente ao quadro e troca CVAL por CAVL. Entretanto a Melissa Lousada diz do fundo da sala "mas falta uma letra". (O vídeo está cortado e quando volta a haver imagem, aparece CVALO). A discussão vai no sentido de abrir um espaço entre C e VALO. Entretanto a Rita, já com o A na mão, vai colocá-lo entre o C e o V. Uma passagem com a câmara pela sala mostra um grupo atento, virado para o quadro, com risos e observações espontâneas.

Na turma T2, numa imagem da mesa de presidência do conselho, vemos o quadro onde ficou um exercício de sistematização para a escrita da nasalização dos vogais, recorrendo ao -m- ou ao -n- em função da consoante que segue. Não se consegue perceber se as palavras provêm de um levantamento de palavras, feito com as crianças, ou se as palavras foram retiradas de textos. É talvez a atenção dada a regularidades em listas de palavras que faz com que a Fernanda Queirós se lembre de uma descoberta sua, enquanto criança:

> "lembro-me da Dora estar a ensinar o quociente, no terceiro ano, foi muito engraçado de aprender, mais por que era a única palavra que eu conhecia que tinha "UO", lembro me disso porque, penso que quando estive lá com ela, falei-lhe disso."

Aprender a ler

Na turma T6, o processo de leitura e escrita foi claramente desencadeado a partir de frases de referência, escolhidas sucessivamente, pelo grupo, como consta do caderno onde ficaram anotadas as "novidades" do contar e mostrar. No espólio encontrei 14 frases de referência dum conjunto presumível de dezasseis:

Eu fui ao parque de campismo com a Dora. Inês, 17.09.91.
Está a nascer-me um dente. Catarina, 19.09.91.
Comprei um autocolante e ganhei um prémio. João Paulo, 25.09.91.
A minha mãe está doente. Não pode ir trabalhar. André, 1.10.91.
Vi a carrinha da Voz do Operário. Rita, 8.10.91.
Eu fui à natação. Vi o meu pai. Jorge, 16.10.91.
Brinquei com a carroça de Lego que eu fiz. Vítor, 22.10.91.
O nosso carro tem um alarme. Ele faz barulho. Catarina, 29.10.91.
Quando cheguei a casa adormeci no sofá. Depois ajudei a minha mãe. Fernando, 5.11.91.
Já me nasceram três dentes sem me cair nenhum. Tânia, 12.11.91.

A minha mãe tem um carro novo. É um Volkswagen. Ricardo, 19.11.91.
Fui brincar com o meu primo e depois fui ao Continente. Helena, 26.11.91.
O telefone de casa tocou. Apareceram dois polícias, primos da mãe. Ana Sofia, 03.12.91.
Anteontem vi o MacGyver e depois vi o telejornal. Tiago, 10.12.91.
Eu fui ao médico. Depois levamos a receita à farmácia. Marta, 17.12.91.

A Carla Brito (turma T3), que aprendeu a ler da mesma maneira, explica:

> "não me lembro de aprender, não me lembro concretamente, como é que me ensinaram a ler, não me lembro como é que, só me lembro de que aos poucos fui aprendendo…".

Na turma T6, o primeiro livro de leitura da turma consiste na compilação de todos os textos, que ficaram expostos na sala de aula com a identificação das palavras de referência, as quais foram utilizadas para análise silábica e para criar as listas de palavras, e que serviram de base para todo o trabalho de sistematização que decorre com mais intensidade entre setembro e fevereiro.

As palavras retiradas das frases de referência são guardadas em envelopes e permitem jogos de reconstrução da frase. Uma fotografia da turma T5 mostra uma mesa de trabalho com palavras recortadas (*carrinha* e *minha* são visíveis), frente a uma criança que está a trabalhar numa folha A3. Pressupõe-se a reorganização de um texto. Na parede, vislumbram-se dois textos ditados à professora, presumivelmente ilustrados pelo autor. Em consonância com as listas de palavras que constituem prontuários contextualizados de apoio à escrita, encontramos, na parede da sala, um quadro de pregas[163] com fragmentos de palavras para recombinar bem como para reconstruir frases inteiras, utilizando as palavras dos envelopes referidos.

Alguns documentos filmados mostram o trabalho coletivo de descoberta do texto escrito a partir de palavras já conhecidas. Numa turma anterior à turma T7 vemos como as crianças identificam, de um texto escrito no quadro, as palavras que já leem, circunscrevendo-as. Este processo envolve todos. A partir daí a professora desencadeia alguns jogos para identificar palavras escondidas, ou ir à procura de palavras previamente combinadas. Da mesma forma, a Julieta Lopes leva a turma T7, mesmo no início do processo de alfabetização, a descobrir um texto composto por palavras com que já estava familiarizada. Enquanto escreve, a turma analisa e prevê o que será escrito. Depois de uma explicitação de cada uma das palavras, e no momento final, vemos a Melissa Lousada e mais dois colegas de turma reconstituírem o texto, formando uma fila em função da tira de papel que cada um tem, com parte do texto. Trata-se dum jogo coletivo que leva à rotina da recomposição de textos no quadro de pregas e no computador, tendo desaparecido a composição em espelho que fazia parte das atividades nas turmas onde ainda se utilizava a prensa escolar.
Este trabalho todo de sistematização não significa necessariamente que seja exercida uma pressão sobre quem aprende no sentido de ter que obedecer a uma norma e a um desenvolvimento disciplinador, em que todos evoluem ao mesmo ritmo. Como diz a Milene Afonso:

> "Sei a posteriori que eu demorei muito tempo a ler, tive muita dificuldade na

aprendizagem da leitura. Tinha alguma facilidade com a escrita, com a matemática, porque eram basicamente problemas que tínhamos que resolver, mas não, enfim, na leitura, eu demorei muito, muito tempo, talvez só tenha começado a ler de facto, alguma coisa, só no segundo ano."

O espaço de leitura, ou "cantinho da leitura", como é lembrado por alguns, completa o estímulo para a leitura de textos exteriores aos produtores e autores da turma, alargando a visão além-fronteira da sala de aula. Do espaço que a Selma Belo evoca como "... um cantinho para ler, ou de leitura. Nós sentávamos no chão, tinha umas almofadas, era um canto preparado...", a Milene Neves acrescenta:

"Lembro-me do **cantinho da leitura** (voz de reconhecimento repentino), e eu lia quase sempre o mesmo livro (risos), pronto, se calhar também foi uma fase em que eu precisava muito de rotinas, e procurava-as um bocadinho na escola, que em casa não tinha muito..."

Escrever e ler, ler e escrever

Todas as turmas exibem um caderno com um título do género "*O nosso livro de leitura*", "*O nosso livro de textos*", "*textos do 3º ano*", "*livro de textos da 4ª classe*" ou "*o primeiro livro de leitura*". Trata-se de livros de leitura, integrados na biblioteca da turma e que contêm textos das pessoas da turma. A Carla Brito especula:

"Não sei se eram todos, ou se eram só os escolhidos. Não sei, mas acho que eram os escolhidos. E depois, fazíamos cópias."

Duas imagens de um caderno de trabalho individual da turma T6 mostram uma grelha de duas entradas, onde, na vertical é possível inscrever nomes de autores ou títulos de textos, enquanto na horizontal são listados critérios, permitindo contabilizar facilmente opiniões individuais e coletivos sobre o que é apresentado. Neste caso concreto do 1º ano de escolaridade, os critérios são apresentados por símbolos com significados como "*bem pensado*", "*texto pequeno*", "*texto grande*", "*gosto*", "*não gosto*" e "*tem que ser trabalhado*". A prática descrita da pedagogia institucional ou de relatos de prática por sócios do MEM, informa-nos que textos bem acolhidos podem ser encaminhados para o livro de textos da turma, para os correspondentes ou para o Jornal da Turma, passando um processo de melhoramento e eventualmente de reescrita. No decorrer de uma reportagem filmada do trabalho das turmas T5 e T6, em 1994, vemos a encadernação de textos assim apresentados, seguido da apresentação do jornal da turma "*O grifo*", com textos, notícias e histórias, reservando a última folha para apresentar a contabilidade da turma.

A escolha para o melhoramento constituiu uma rotina que a Julieta Lopes explica, retomando o processo a partir do momento da escrita:

"Que a grande maioria era tudo histórias inventadas e coisas assim. Depois era lido, eles liam. [...] Quem queria, lia textos, não era obrigatório, mas todos liam; para trabalhar, era votado. Portanto aqueles que eles tivessem trabalhado, [era] porque gostaram muito, ou [...] porque estava confuso, ou [...] porque não tem jeito nenhum e a gente tem que dar uma volta a isso, fosse como fosse, mas eram eles que escolhiam os que queriam trabalhar. Só que havia regras, que era, aquele que já

tivesse sido trabalhado, podia-se trabalhar mas [...] dava-se prioridade, todos os meninos em princípio tinham que ter um texto trabalhado quando chegasse ao final do ano, pelo menos um. E enquanto houvesse textos por trabalhar de meninos por trabalhar, não se ia repetir."

Associado aos registos coletivos de escrita, existem também cadernos individuais nos quais cada um escreve ou guarda os seus escritos lidos e não escolhidos para publicação coletiva, permitindo também listas de palavras individualizadas. Como refere Ricardo Azevedo: "Tínhamos cadernos [para] escrever histórias, colar no papel, só me lembro disso".
No jardim-de-infância também se escreve histórias, recorrendo à educadora como escriba. Resulta em livros ilustrados, frequentemente em papel para impressora matricial, como se observa numa das filmagens de uma exposição de fim de ano. Nas folhas filmadas vemos uma história inventada, de um menino palhaço que se encontra com formigas, ilustrado por um dos presumíveis autores.

Os cadernos de escrita experimental da turma T6 mostram como se incentiva todos a contarem o que se quer contar, recorrendo à sua escolha pessoal da letra, desenhando para isso a fala com as palavras de Vygotsky:

> "*A criança precisa fazer uma descoberta básica – a de que se pode desenhar, além de coisas, também a fala. Foi essa descoberta, e somente ela, que levou a humanidade ao brilhante modo da escrita por letras e frases; a mesma descoberta conduz as crianças à escrita literal. Do ponto de vista pedagógico, essa transição deve ser propiciada pelo deslocamento da criança do desenhar das coisas para o desenhar da fala*." (2007b, p. 140).

Aprende-se a representar o que se diz, a codificar a própria fala, para a descodificar a seguir, aproximando-se rapidamente do código ortográfico.

Um aspeto secundário concerne o desenho da própria letra. Todo o trabalho de escrita está em função da apresentação daquilo que cada um tem para dizer, pelo que o foco situa-se no conteúdo e não tanto na forma. Aprende-se a escrever, escrevendo, pelo que a letra utilizada é de menor importância. A Judite Pinheiro e o Francisco Neto constatam-no e este último afirma:

> "Nós não aprendemos o manuscrito cursivo, aprendemos o manuscrito script e isso se via, nós tínhamos a consciência que os outros aprendiam aquela letra "esquisita", não é, toda ligada, não é, e que havia, que não tínhamos pressão no sentido da nossa letra ser "bonita" e eu tinha a consciência que os outros tinham essa pressão, e lembro-me dessa diferença."

Só a partir de meados dos anos '90, os álbuns passam a ser produzidos recorrendo a textos escritos no computador. Nos outros existe uma variedade de letras manuscritas, porém nota-se uma predominância da letra manuscrita não cursiva. O Vítor Abreu constata a este respeito:

> "Em relação às atividades dentro da sala, lembro-me que uma das coisas que para mim era o melhor, foi que nós nunca aprendemos a escrever letra caligrafada e

> aprendemos diretamente a letra à máquina, ou assim. Isto é uma coisa que sempre me ficou marcada, sempre achei piada, porque no futuro, nas outras escolas eu nunca conseguia escrever assim, mas também, nunca tive a necessidade [de o fazer]."

Em função da legibilidade do texto, desenvolvem-se estratégias para tornar o desenho da letra mais clara, o que implica, às vezes, recorrer a um apoio muito específico e individualizado, no caso de alguém se deparar com dificuldades de motricidade fina, por exemplo. Encontrei no espólio algumas fichas de apoio, que podem passar por cópia de um modelo ou pela definição de espaços de escrita em combinação com a existência de marcas facilitadoras para guiar a mão. Sugere que também aqui, o treino da escrita faz-se a partir da escrita de informação com grande significado para quem está em processo de alfabetização. Em todo o caso, valoriza-se que a escrita seja funcional, eficaz e legível, como vemos por exemplo na apresentação do acampamento de Alvito.
A codificação da fala é um processo intelectual de interpretação, não um exercício de *design*.

A comunicação e o estudo da escrita

Pelas páginas precedentes, tornou-se claro que existe uma constante atenção ao processo de escrita na Voz do Operário da Ajuda. Irene Pires lembra-se de, em 1984-1989, "fazer histórias e ilustrá-las", como o Ricardo Azevedo, falando de 1991-1995 foca "Que tipo de trabalho? Várias coisas. Escrevíamos histórias, …". Francisco Neto lembra-se do aspeto social da escrita, no ato da criação:

> "Então, escrever textos, escrever textos a pares, individualmente, lembro-me [de] estar no computador, estar a passar textos no computador, que já tivessem melhorados por nós ou pela turma..."

Os textos discutidos e reescritos em conjunto deixam marcas na memória. Clarisse Rosa afirma:

> "lembro-me dos textos, da leitura dos textos de alguns [...], e é engraçado que até me lembro de alguns dos textos. Tenho alguns textos na memória. Acho que me lembro de um texto da Milene, que tinha a ver com o quarto dela e os brinquedos, em que ela dava vida a alguns brinquedos."

As funções dos textos escritos

Da turma T6 existe um documento com o título "*O chapéu da Alice*" que consiste numa coletânea de histórias inventadas a partir de uma provocação no livro com propostas de atividades de Júlia Soares e Rosalina Gomes de Almeida (1991). A partir de um desenho e algumas pistas, cada um inventa a sua história. Do documento percebe-se que houve uma fase de leitura coletiva, durante a qual se fez um levantamento dos elementos utilizados nas várias versões, e que também serviu para introduzir algumas sugestões nalguns dos textos. O documento propriamente dito surge para servir de prenda às autoras do livro, que a turma convidou para uma visita e uma conversa:

> *Olá Rosalina e Júlia,*

A gente gostava que vocês viessem cá. Já lemos algumas páginas do vosso livro.
Queremos conversar com vocês e mostrar as nossas histórias.
Temos uma surpresa para vocês.
Somos os meninos e as meninas da 1ª classe da Voz do Operário.
Um beijinho,
Catarina, Inês, André, Jorge, João Paulo, Tiago, Rita, Tânia, Vítor, Ana, Ricardo, Fernando, Helena, António, Marta
Pascal

Não encontrei, a não ser na minha própria memória, registo da conversa que se fez com a Júlia Soares e a Rosalina Almeida, durante a qual algumas crianças apresentaram as suas histórias inventadas, transformadas em mini-livros.

Os livrinhos todos foram escritos por vontade dos próprios autores, livremente, portanto. A forma de intervir no texto podia diferir de adulto para adulto. Enquanto as histórias produzidas pela turma T6, como também os textos produzidos pela turma T3 são melhorados, não existia a preocupação de haver necessariamente uma mensagem explicitada, como acontecia, por exemplo, com a turma T5, da qual a Julieta Lopes se lembra que:

> "Os textos livres, eu utilizava mais para trabalhar a língua, para trabalhar o texto de modo que o texto depois tivesse uma mensagenzinha no fim. No final, já alguns diziam, Oh Julieta, este texto não tem mensagem!"

O conceito de texto livre pode aqui ser interpretado como a produção de textos em momentos definidos pelo próprio com conteúdo também definido pelo próprio, não deixando de ser obrigatório escrever textos ao longo da semana. A Julieta Lopes refere:

> "esta coisa do texto livre sempre me fez um bocado de confusão. Porque, texto livre, texto livre, quem não queria escrever, não escrevia, isto não podia ser, não é. De maneira que era assim: era obrigatório, eu não lhe chamava texto livre, era um momento da escrita. Ultimamente, deixei de ter lá a palavra texto livre. Ou era texto, ou momento de escrita, ou qualquer coisa assim.
> Quem quisesse escrever um texto livremente, uma história, uma coisa qualquer, tudo bem. Quem não quisesse, combinava escrever qualquer coisa. Ou sobre um tema, ou fosse o que fosse, mas tinha que escrever qualquer coisa."

Muito da produção escrita fica disponível na biblioteca da escola, encadernado em fascículos como Histórias (1) Histórias (2) Histórias (3) Histórias pequenas entre muitos outros.
Além das histórias genuínas, já elencadas, há histórias inspiradas em trabalhos de pesquisa feitas anteriormente ou na mesma altura, como por exemplo "*A menina e os lobos*" (feita em transparências), "*Havia dinossauros em todos os planetas?"*, "*O lobo perdido*", "*O planeta não é uma pessoa*", "*A Ilha mágica*" ou "*O arco-íris*". Outras são recontos, alterando a forma, como é o caso de "*O vento e o sol – reconto em banda desenhada", "A visita ao médico – reconto em banda desenhada*".

Melhorar a escrita

O sentido dado à escrita passa pelos circuitos de comunicação. Vimos, no caso concreto da

Voz do Operário da Ajuda, como os projetos de língua, matemática e interpretação do meio servem frequentemente o próprio grupo. Porém, existe também uma constante publicação para fora. As festas do magusto e do fim do ano servem sobretudo para mostrar os álbuns e comunicar com o público. Proporciona-se a apresentação de álbuns e histórias, o que é particularmente claro na exposição sobre o próprio processo de escrita. Vemos, numa fotografia desta exposição, três adultos a folharem os álbuns e os livros de textos agrupados em cima de umas mesas, acompanhados por três crianças que sugerem leituras. Ao lado das crianças e em frente dos adultos, um expositor legenda as várias fases da escrita e da revisão, sob o título "*Como trabalhamos a língua*". O Francisco Neto lembra-se:

> "os textos que nós... que eram para serem mais divulgados, que eram melhorados todos em coletivo, textos nossos, individuais, de cada um, já não me lembro como é que, se éramos nós que escolhíamos, oferecíamos os textos, se era a professora que nos convencia a oferecer o texto, já não me lembro como era, mas lembro-me que todos nós tínhamos a noção de que mais tarde ou mais cedo um texto nosso ia ser melhorado em coletivo."

Os textos são oferecidos à turma período inicial do dia, ou em momentos específicos de leitura de texto. Pode-se tratar de textos de iniciativa própria, como "*A ida ao cinema*" ou "*O palhaço medricas*" ou já com algum apoio de um adulto, que assina junto com a criança a proposta de texto, como no caso de "*Era uma vez um palhaço*". Mas também é possível tratar-se de textos provenientes de um *atelier* de escrita, como aquele que se vê num excerto de vídeo que documenta o trabalho das turmas T3 e T4. Sob o anúncio em voz off "*atelier de escrita conjunto*" é-nos mostrado como as duas turmas se dividem pelas duas salas, em pequenos grupos de 3 ou 4, todos com os seus cadernos de escrita, produzindo, trocando palavras entre pares.
Pode tratar-se da criação de uma história coletiva. Outra história coletiva é-nos apresentada pela Carla Gouveia, num curto momento filmado, quando a turma T7 mostra os coelhos anões na festa do Magusto.

Nas várias salas, variando de grupo para grupo, existe uma parede de informações para ajudar na escrita, variando de sala para sala. Na turma T2, a parede apresenta, numa determinada altura, a recolha existente e prometida para o jornal da turma, mas também uma lista de palavras que identifica conjuntos de animais, e outra que faz a ligação entre nomes de profissões e o local onde a profissão é exercida. Há na mesma parede algumas indicações gramaticais e de tempos verbais.

O trabalho de melhoramento pode levar a pequenos projetos que ultrapassam o mero aperfeiçoamento do texto de um colega. Um conjunto de textos de Tomás Prata e do resto da turma, são o mote para um *atelier* de escrita que termina com a apresentação de um cartaz coletivo, sob o título "***A dinastia Uma***". O trabalho de texto subjacente à elaboração do cartaz deu origem a "*Tomas en de Portugese familie van de woorden*" (Paulus e Paulus, 2009: 120-133), traduzido para arquivo pessoal:

> "*Com a primeira correção, o texto fica assim:*
>
> *Era uma vez Uma.*

Essa Uma era traquina.
Era da família das palavras.
Tomás
18.01.91.

Convidando novamente a um atelier de escrita, ficam as seguintes perguntas:
Qual é o título?
Para onde vai a Uma?
O que aconteceu com ela?
Quais são as suas amigas (palavras)?
Porque é que ela era traquina? O que fazia?

As crianças participaram todas e surgiu a ideia de se fazer um cartaz no expositor à porta de entrada da sala com o título "As aventuras da Uma".

Na leitura que fizemos, depois do tempo que nos demos para a escrita, as 11 propostas mais votadas foram escolhidas para serem trabalhadas e serem expostas, como tínhamos previamente combinado."

Entre os textos que surgiram, houve um, propício para uma pequena exploração linguística. Foi sugerido pelo Diogo Garcia, mas foi o grupo que introduziu os "*uminhos*":

A grandiosa família Uminho

Era uma vez Uma. Ela tinha muitas amigas, por exemplo: o Um que era o marido, os dez uminhos que eram os filhos Num, Numa, No, Na, Nenhum, Nenhuma, Nuns, Numas, Nos e Nas e tinha mais amigos.
Ela, a Uma, era muito traquina porque metia-se onde não devia. A Uma vai para os textos como as outras palavras. Essa Uma era da família das palavras.

Diogo Garcia.

Uma outra rotina consiste na entrega dos textos escritos em folhas soltas numa caixinha de textos, colocada na mesa dos computadores, no caso das turmas T5 e T6.
O melhoramento do texto inclui, nalguns casos, a discussão das sequências. Ao trabalhar sobre o texto "*o tonto*", todos sugerem, sob a orientação da Julieta, adjetivos para descrever o estado de uma das personagens. Num segundo momento revê-se o encaminhamento lógico do texto, em que várias crianças argumentam. A seguir, enquanto a Julieta reescreve o texto no quadro, há quem explique a interligação entre duas sequências. A Julieta opina também e avançam para outro plano. Mais tarde a turma discute o mesmo texto tentando aferir quais são as afirmações acerca das personagens que estão válidas e quais não estão.

Publicar no jornal da turma

Raul Bento comenta "*lembro-me do jornal que nós tínhamos*". Carla Brito fala dele quando fala da publicação de textos livres e explica:

"Na imprensa, nós elaborávamos alguns textos feitos por nós, pelo menos é o que me lembro. Não sei se eram todos, ou se eram só os escolhidos. Não sei, mas acho que eram os escolhidos. E depois, fazíamos cópias [impressas]."

De facto, depois de compor os textos, tiravam-se as folhas para os jornais. Numa das fotografias da turma T3, vemos as folhas do jornal a secar numa corda pendurada frente ao quadro. Do espólio documental constam vários jornais de turma, entre eles, a coleção d'"*Os Catraios*", "*Chuviscos e trovoada*" -3/4 ano, "*O Serafim*" e "*O grifo*" já mencionado. São coletâneas de textos do grupo. Dos correspondentes belgas ficou um jornal de escola "*De schoolkrant zonder naam*"[164]. Enquanto a coleção "*os Catraios*" é pouco ilustrada, nos outros dois jornais nota-se uma preocupação estética bastante grande. Os documentos encontrados são provavelmente as maquetas dos jornais, fotocopiadas para venda, como nos apercebemos nalgumas sequências filmadas de uma festa do Magusto na escola: observa-se um conjunto de fotocópias "*Pestinhas e Serafins*", vendido por 150$00. O único jornal de turma do 1º ano da turma T6 que encontrei, integrado num álbum com textos e noticias chama-se "*Crianças em ação"*. Trata-se de uma maqueta, para fotocópia, de textos escritos à mão, no computador e na imprensa.

A Fernanda Queirós lembra-se dos jornais e da imprensa. E remata: "Isto é outra coisa que na faculdade valorizei. Foi a gravura".

A produção do jornal de turma atravessa todo o período analisado. O Jorge Carvalho fala de "compêndio", a Irene Pires[165] fala de:

> "um jornal que tinha a intenção de ir chegar aos pais, uma coisa que eu acho que até queríamos vender, porque tinha muita informação, do que se passava na escola."

O Jornal da turma é um veículo de informação. O trabalho de texto que antecede impregna de sentido o estudo da língua. Ele é necessário para produzir para fora, para fazer conhecer a outros, o que crianças têm para contar e opinar.

Deixar a pré-história e entrar na história passa pela escrita. O registo escrito fixa o registo oral no tempo. Qualquer pessoa passa para o tempo histórico quando a sua fala é registada através do código da escrita. Inscrever-se na história significa escrever a sua história. Sugere-se uma forma escolar que constitui uma interação por escrito com o mundo, diferente da escrituração da pessoa, que passa a ser um objeto tratado através de dossiês.
Para comunicar com quem não está no mesmo espaço no mesmo tempo, o registo escrito daquilo que se quer comunicar é indispensável. Aqui, estou a interpretar o conceito de "registo escrito" no sentido lato de gravação da fala ou do pensamento do próprio num suporte que pode ser reutilizado por outros ou pelo próprio em qualquer lugar e a qualquer momento. A interação com a primeira gravação, no sentido de a tornar mais clara para os outros e para o próprio, é a essência do trabalho de texto, caro a

> "... profissionais do MEM para os quais a escrita, isto é, os textos escritos produzidos interagem sempre com os contextos culturais, históricos e institucionais onde atuam, estudam e trabalham aqueles que os produzem. Acentua-se, nesta outra perspetiva, o caráter cultural e situado da escrita."
>
> (Sérgio Niza, 2012, p. 554).

O aprendente e a relação ao saber

Proponho agora um último olhar sobre a relação ao saber do ponto de vista de quem aprende. Agrupei as palavras-chave que emergem do acervo e que guiam este quarto ponto por baixo de dois pontos. Primeiro olho para a existência de *Memórias de aprendizagens mediadas…* com *aprendizagens, relação c aprendizagem* e *sentido crítico*. De seguida agrupei sob o título *No centro da ação* as palavras-chave *autonomia, autonomia (limites), cidadania, convidados* e *novidades.*

Memórias de aprendizagens mediadas…

O envolvimento das crianças na condução da sua aprendizagem pressupõe um processo que escapa, na maioria das vezes, a quem está, como criança, nele envolvido. A Carla Brito afirma:

> "Sobre a minha aprendizagem, euh, eu não me lembro concretamente de, daquele processo de estar a aprender, ou seja, não me lembro de aprender"

O Vítor Abreu considera que havia uma interação grande com e entre aprendentes, com voz ativa:

> "Lembro-me também, eu acho que nós participávamos bastante, na, durante as aulas e falávamos bastante, eu acho que tu comunicavas connosco, fazias muitas perguntas e não era só estarmos sentados ou ouvir-te … euh … explicar a matéria, … explicar as coisas"

A Milene Neves lembra-se que mais de que se tratar duma interação entre professor e aprendentes, eram os aprendentes entre eles a quem era solicitada uma intervenção e:

> "o professor servia um pouco como o maestro destes vários grupos, ia ajudando um a um, e de vez em quando, a propósito de um problema prático, a aula parava e começávamos a discutir esse problema, e era-nos lançado um desafio."

Aqui, o professor aparece como mediador para a aprendizagem do aluno ao facilitar a sua interação com o saber, no sentido de Houssaye (2004, p. 38), quando afirma:

> "*O processo "ensinar" se constrói sobre a primazia da relação professor-saber, o processo "formar", sobre a relação professor-alunos (Korczak, Neill, Rogers, Makarenko), o processo "aprender", sobre a relação aluno-saber (Freinet, Decroly, Montessori, Dewey)."*

O processo aprender prevalece, mas não se limita a uma relação entre o aluno e o saber. Aqui, aparece uma teia de interações, onde o saber, o aprendente, e a cooperação com o grupo têm o seu significado. A própria mediação não passa só pelo adulto. Passa também pelo grupo, com a sua organização semanal e diária, como o formula a Carla Gouveia:

> "logo, desde o início sabíamos o que é que tínhamos para fazer, e, desde o momento em que tínhamos dito que, tudo bem, eu faço isso durante a semana, tínhamos de fazer, portanto isso nos fez… a Julieta só diria: olha, vês há aqui uma coisa para tentares melhorar… acho que nós ficámos desde novos com um sentido de responsabilidade, um pouco diferente do que os dos amigos que andaram noutras escolas primárias."

Esta estruturação conjunta é também evocada pela Milene Afonso, quando diz:

> "As aulas. As aulas eram sobretudo aulas abertas, ou seja, eram completamente, eram bastante diferentes com a Julieta. [... Com as primeiras professoras], é mais uma noção de ritos, uma noção de organização, que eu tenho, que eu sinto, mas que não me lembro de nada concreto. Com a Julieta, eu sei que nós tínhamos algumas atividades, que nós fazíamos e aí eu consigo estruturar o meu dia, o meu dia-a-dia e consigo inclusivamente até estruturar minimamente uma semana."

Como já deu para observar, fala-se pouco de aulas, nas memórias apresentadas. Os momentos coletivos são relatados como momentos de trabalho conjunto e não propriamente como momentos de transmissão de saber. Existem duas narrações (Narciso e Paulus, 2006) que se relacionam com a turma T3 que acompanham a turma em mais dois momentos de questionamento. De uma delas encontrei, no espólio pessoal, algum material de trabalho. Trata-se de um trabalho coletivo de construção de um jogo de Scrabble, antes de existir uma versão comercial em português. Tinha que se descobrir a distribuição das letras num conjunto de 100, para permitir a composição de palavras em português. Fez-se uma investigação de frequência de letras numa página de um livro juvenil que fazia parte da biblioteca da turma e a partir daí, foi-se construindo, por sucessivas aproximações, o conjunto de letras para o jogo.

Um segundo relato tem, como pano de fundo, uma das festas do Magusto. A partir de uma discussão de quem tinha tido mais sorte com as rifas, tentou-se obter um consenso acerca do termo "sorte", neste contexto. Aceitou-se que o valor médio por prenda iria servir de critério: mais baixo era o valor, mais sorte se obteve na compra das rifas. Implicou estudar a divisão por números muito pequenos, para perceber a situação de limite, quando se tenta entender o que significa ter gasto dinheiro e não ter ganho nenhuma prenda. Fez-se um levantamento de quantas prendas tinham saído a cada uma das crianças das turmas T3 e T4 e de quanto dinheiro cada um tinha gasto, traçando cenários e procurando definir, neste contexto "ter mais sorte" e "ter mais azar".

Existem mais exemplos de momentos de trabalho coletivo, alguns em torno de propostas mais clássicas, de matemática, outras em torno de melhoramento de texto ou da exploração de um ou outro projeto.

Por outro lado, a Clarisse Rosa lembra a necessidade de se organizar, dando protagonismo aos aprendentes, muito diferentes entre eles:

> "... acho que tinha vinte e oito ou vinte e nove alunos, miúdos muito diferentes do ponto de vista dos interesses e das aprendizagens, e mesmo das famílias, estou assim a tentar de me lembrar de alguns miúdos, aqueles, miúdos que sobressaíam do ponto de vista da forma como se impunham na turma, com a sua presença, não é, miúdos muito interventivos."

A capacidade por parte dos adultos de verem as diferenças, entre cada uma das crianças com as quais estão a trabalhar, parece levá-los a verem a diferença como uma qualidade "*daquele ou aquilo que é diferente*"[166] e não como um "*prejuízo*" ou um "*transtorno*". Assim a diversidade ou "*qualidade do diverso*" é potencializada, através do sistema de responsabilidades, de regulação de projetos de trabalho e de discussão das regras e normas do grupo.

Esta aprendizagem mediada dá origem a um leque muito diversificado de produtos originais, seja de autores individuais, seja de grupos de autores, como nos foi possível constatar. Lembro mais alguns títulos, além de todos os álbuns e estudos anteriormente referidos[167], num vasto espólio de mais de 200 obras disponíveis e situadas no período abrangido pelas turmas T1 até T7: "*A lua e as duas meninas – história ilustrada*", "*História ilustrada de Marta Maria Monteiro*", "*Os gatos*", "*Os lobos*", "*A menina e a bicicleta*", "*Havia dinossauros em todos os planetas?*".

É como se existisse uma tensão entre o desejo da criança, o desejo do grupo e o desejo do adulto que provoca a discussão acerca da organização das aprendizagens. Quando falam do trabalho nas classes de aperfeiçoamento, Vasquez e Oury (1967) referem que o reencontro com a aprendizagem passa pelo reencontro com o desejo de aprender. Reforço esta ideia pegando em palavras de Charlot (1997, p 95 e.s.): quando o autor fala da relação ao saber, lembra que esta interação implica um desejo de aprender e de saber. O objeto do desejo está sempre lá: o outro, o mundo, o próprio, portanto não se tem que ir à procura dele... Existe uma ligação com a representação do saber, a imagem mental construída. A autoformação em cooperação que se pratica no MEM, e de que fala Sérgio Niza (2012) em diferentes ocasiões, organiza-se em torno das interações entre pessoas e saberes mas também entre pessoas com saberes diferentes. A relação social entre elas não impede, mas pelo contrário, reforça, para cada um, a própria relação ao saber.
Há, nas memórias e no espólio, informação suficiente que nos mostra a forma como as crianças e os adultos decidiam desenvolver projetos em função da sua vontade de investigar um ou outro assunto, porque alguém estava interessado em fazê-lo. A partir daí a regulação conjunta impõe-se e o plano individual de trabalho é um instrumento central e muito discutido. Julieta Lopes constata:

> "Houve alturas em que o plano era só o plano, o plano individual de trabalho deles, depois passou a ser, hmm, passou a ser o trabalho que era feito comigo … em termos de esquema, variou muitas vezes, umas vezes constava, outras vezes não constava. Depois chegou a haver trabalho obrigatório, individual, portanto cada menino tinha mesmo que cumprir uma determinada coisa, havia um que se refugiava só por exemplo, … em fazer fichas de língua, outro só fazia fichas de matemática e depois investiu muito pouco nas outras... nas artes, nos barros, nas tapeçarias, essas coisas assim, que eu achava que eram importante, mas eles, por influência de não sei quê, acharam que o que era importante eram as fichas. Portanto havia muitas vezes a discussão do que [é] que se devia fazer e o que não se devia fazer. Houve muitas, muitas mudanças de plano, mas sempre tiveram plano. O estudo do meio nunca teve plano. Era o que acontecia, e depois logo se via."

Nas turmas envolvidas em projetos longos, os planos individuais permitem que as crianças e os adultos não se percam no pormenor de um trabalho e se orientem para acabar em tempo útil o que têm entre mãos. Só com a regulação coletiva e individual, dependendo da vontade e da ação do grupo, consegue-se planear e executar os acampamentos ou os encontros com os correspondentes ou com os visitantes e produzir os textos acerca destes acontecimentos.

Porém, falar de momentos coletivos é falar também da aprendizagem da tabuada. A Clarisse

Rosa refere-se à turma T2, de 1988, quando afirma:

> "Lembro-me por acaso, termos nesse grupo o concurso da tabuada, porque eu estava tão preocupada com, já! (risos), com a questão das tabuadas e de não saberem as tabuadas e aquela pressão dos pais porque não sabiam as tabuadas, e de ter introduzido o concurso da tabuada, que era normalmente, ao fim do dia."

O concurso da tabuada parece atravessar turmas e tempos. As turmas T3 e T4 tinham concursos entre turmas. Notas a dois, entre a Dora Agostinho e eu próprio, para um artigo nunca publicado, mostram uma preocupação em estudar com as crianças a tabela de duas entradas que contém as tábuas de multiplicação de 2 até 10. Os enunciados, em séries de dez, revelam uma preocupação em tornar mais claro algumas regularidades, observando a alternância de números pares e ímpares, a formação e posição dos números quadrados na tabela, assim como o padrão de repetição dos algarismos das unidades, em qualquer uma das tábuas.

... e opiniões acerca delas.

A experiência da escola, reavivada através das memórias contadas, provoca um discurso em que os relatos alternam, como já se pôde ver, com a opinião acerca daquilo que se viveu. Quando surgem, nas entrevistas, informações em relação à aprendizagem em geral, também se opina. E aqui, a tabuada e a matemática estão, mais uma vez, presentes. A Carla Garcia conta:

> "E acho que a forma como que nós aprendemos … por exemplo, não aprendi a tabuada 2 vezes 2, quatro, 2 vezes 3, seis, não aprendi, mas quero dizer, mas tenho capaci..., ou seja, adquiri capacidade para raciocinar as coisas, quando me é dada uma determinada coisa, a solução é encontrada, eu acho que isso está em tudo o resto que encontrei, e que hei de encontrar, não é? Esta é a grande ideia que tenho. Foi o que aprendi lá. É muito positivo, é muito positivo, mas eu nunca me esqueço que aparte de tudo aquilo tem sido positivo, o meu contexto familiar sempre ajudou também. Porque acho que se não havia, a coisa seria outra."

A Milene Afonso entretanto volta a focar a aprendizagem da tabuada:

> "... nós construímos uma tabuada, nós construímos, ou seja, nós fizemos. Como que vamos fazer uma tabuada, e nós fizemos uns calculozinhos para fazer a tabuada. Fizemos um quadro, com a tabuada toda: o um com o um dá "doh!", pronto, aquilo tudo, até ao dez, claro, não é. E aquilo estava lá pregado à parede. E eu, de facto, via aquilo tudo servir. Mas quem é que te diz que eu decorava aquilo? (risos) Não é que eu não soubesse como é que se fazia aquilo. Mas eu não achei piada nenhuma em decorar aquilo."

A preocupação dos adultos de ajudar a encontrar um sentido para as aprendizagens, que requerem esforço e trabalho, permitia que os aprendentes se conseguissem situar e interagir com o saber. Como afirma Sheila Castro[168]:

> "sinto que é muito difícil ter interesse nas coisas, quanto mais não era como as coisas são [normalmente] apresentadas, e acho que desta maneira, permite-nos talvez...,

> suscita-nos o interesse, ou seja, o facto de sermos nós a procurar as coisas, euh, … dá um certo encanto às coisas, o facto de ser um bocado mais de investigação, […] o que estava há um bocado a dizer, não só, acho que este método de ensino [...] dá-te um bocado o lado observador, a quem nos ensina, não é, portanto deixa-nos, deixa-nos vaguear e sermos nós a procurar, e portanto... [...] permite-nos participar muito mais e ter iniciativa."

A Selma Belo, da mesma turma, relaciona a participação e iniciativa individual e foca a interação do aprendente com a aprendizagem, ou seja, a relação que estabelece com a informação de que se vai apropriando, construindo-se um saber-no-ato. Segundo esta:

> "As pessoas não aprendem todas da mesma maneira, e como tal é importante focalizar para cada um, neste caso, cada uma das pessoas. É importante e fulcral, porque tem que ter a perceção de cada um como um só, e não como um todo. Porque aquilo que me está a ser dito a mim pode o meu colega ao lado não estar a ver da mesma maneira, e depois há as tais assimetrias escolares e de desenvolvimento de cada um. Eu acho que neste aspeto, nós estávamos em grupo, as tarefas eram feitas em grupo, e as dúvidas eram postas na mesa, para todos, e para todos tentarem resolver."

Esta afirmação vai ao encontro de um pensamento cristalino, de Sérgio Niza (2012, p. 528), quando explicita o lado social da relação ao saber:

> *"A estrutura da organização que concretiza este projeto de vida em comum é o trabalho cooperativo, onde se procura assegurar que cada um atinja a mais elevada consciência de que cada qual só pode alcançar os seus objetivos de aprendizagem para o seu desenvolvimento cultural e social na escola se, e só se, todos os outros conseguirem alcançar os seus."*

A Selma Belo continua e não evita uma comparação com o que ela observa dos rituais de ensino na escola:

> "é assim, os miúdos hoje em dia não têm a invenção dentro deles, não sabem, não criam, não criam nada, e lá nós tínhamos que criar, de experimentar, e aprendíamos."

A própria noção da experimentação é interessante. Significa que a mediação das aprendizagens não passa unicamente pela provocação feita pelo professor. É na interação com o próprio contexto, com os objetos de trabalho, é, como já referi, no desejo de interagir com o outro sujeito ou com o objeto do seu interesse, que a discussão se faz e que a aprendizagem individual e em comum se realiza. Trata-se novamente de interagir, de uma relação que o sujeito estabelece com o meio no qual se encontra. Charlot (1997) foca o equívoco. A criança não é um objeto sujeitado ao meio no qual se encontra. É fonte de problemas considerar que é influenciada, seja pela palavra do professor, seja pelo instrumento didático. Como diz o autor, "*a influência só influencia aqueles que se deixam influenciar por esta influência*" (1997, p. 89)[169].

A proposta de trabalho na Voz do Operário da Ajuda, que emerge das memórias e dos

documentos que analisei, situa-se no plano da interação, às vezes de forma clara e explícita, quando olhamos para a organização do trabalho e a gestão das relações de poder, às vezes de forma menos clara, quando olhamos para alguns dos testemunhos referentes à relação dos aprendentes com a aprendizagem, como os que se referem à utilidade da programação LOGO. Percebe-se que o trabalho de programação com os computadores não se encara como módulos de formação com o objetivo de ensinar as crianças e intui-se que a introdução desta ferramenta obriga a desenvolver novas interações com um meio em mudança, tanto por crianças como por adultos. A Dora Agostinho conta:

> "a nível de matemática, desenvolvia uma data de noções que os ajudavam muito, [...], à medida que eu também fui aprendendo mais, até porque havia miúdos que sabiam mais do que eu, foram aprendendo também. Deu para transformar as histórias deles, […] com o programa do LOGO […]."

É talvez esta atitude de interação que leva a Clarisse Rosa a constatar:

> "Lembro-me que na altura, acabei, como professora, de conviver mal com isso, mas impor-me a mim. Quero dizer, achei que tinha que continuar, porque era uma ferramenta nova, e que eu não podia simplesmente desistir porque achava que isso... também eram dificuldades minhas, que tinha que tentar ultrapassar."

Algumas das intervenções sugerem uma correlação entre o projeto de sociedade que um grupo se apreende e a forma de fazer escola que daí decorre. A forma escolar normativa Lassalliana, corresponde a um determinado projeto de sociedade hierarquizada. A forma escolar da Voz do Operário da Ajuda apoia-se numa visão participativa, que nalguns momentos, se apresenta como um rompimento com as lógicas de cadeia de poder hierárquico. De acordo com a Julieta Lopes:

> "dá gosto pegar neles no princípio, largá-los no fim, ter contactos depois, e ver o que é que aquelas cabeças construíram à nossa custa. E isto dá muito orgulho."

Um depoimento interessante neste sentido é da Irene Pires. Apresenta um testemunho de alguém que encontrou por acaso e que também foi aluno na Voz do Operário da Ajuda. Este, nas palavras da Irene Pires, contou que sentiu um mal-estar pelo facto de ter aprendido num contexto que valoriza a diferença e a originalidade:

> "… eu sou de antropologia de formação, e agora estou [...] numa área da antropologia […] que é o documentário vídeo – ele é uma pessoa que está mais no tecido empresarial, não sei o que ele faz, era gestão de qualquer coisa – e foi a primeira pessoa que encontrei que disse: "eu sinto-me hoje profissionalmente prejudicado por ter andado na Voz, por ter este sistema que é intuitivo e que me faz sentir que sou de facto diferente, porque não tinha as bases que toda a gente tinha no secundário". No secundário, no preparatório e que mais, […] senti um bocado esta liberdade, de uma pessoa se ir sedimentando, […] e "naturalizando" o sentido das aprendizagens, que [é como] eu sinto a Voz, versus este decorar e saber, porque leu 400 vezes ou repetiu 400 vezes. Eu sempre valorizei esta "naturalização" e ele disse que é […] prejudicado porque não quis ser diferente. E […] fiquei chocada, mas percebi depois, de facto, que não há um sistema que dê para toda a gente […]. Mas também, não sou pedagoga portanto não penso nisso."

A memória de espaço de liberdade não é portanto uma memória pacífica. Na sociedade escolarizada e marcada pela forma escolar de relações sociais Lassalliana, pela 'disciplinarização' no sentido utilizado por Foucault em *Vigiar e punir* há quem procure os padrões da normalidade hierarquizada.

Existe na organização da Voz do Operário da Ajuda uma preocupação, que se prende com os atores. Um espaço de liberdade organizada onde as crianças são vistas como sujeitos, implicados no seu processo de aprendizagem de forma consequente, é um espaço de onde surge o questionamento constante se, de facto, cada uma das pessoas conseguiu ir tão longe quanto possível. A Milene Afonso formula uma dúvida neste sentido:

> "Algumas pessoas tiveram talvez mais dificuldades do que outras, depois, na adaptação, ou seja, tenho a noção que […] houve pessoas por exemplo que de facto acabaram por [...] terem ficado pelo caminho. Portanto, se calhar, eventualmente com outro tipo de estrutura, quem sabe, ter ido mais longe, ou eventualmente não ter tido tantas dificuldades em introduzir-se no sistema público normal. Estou a pensar por exemplo no caso da S. que eu conheço um bocadinho melhor, ela nem o nono ano acabou e eu não sei se ela tem algum atraso cognitivo, pode ser também condicionada, eu também me lembro que ela tinha já, connosco algumas dificuldades ou algumas pequenas dificuldades, mas [...] a verdade é que a maior parte das pessoas está por exemplo neste momento se calhar na universidade ou já tirou os seus cursos etc. Portanto, aparentemente fizemos um percurso relativamente normal, enfim, mas não me parece que seja mal, necessariamente quantificável, mas que de facto foi mais difícil para umas outras pessoas e penso que foram de facto potenciadas as nossas capacidades, mas também algumas outras ficaram em défice, portanto às vezes é um bocadinho complicado gerir esta questão."

A dificuldade aqui reside no facto da atribuição de uma certa causa-efeito. É tentador atribuir a uma variante da forma escolar, baseada na interação, a incapacidade de outra variante, baseada na transmissão, que esta última não proporciona a relação ao saber e a interação com as aprendizagens.

No centro da ação

Ao longo do presente sub-capítulo tornou-se claro que toda a escola se organiza em função do protagonismo que é dado ao aprendente, criança ou adulto. Geram-se situações, fora e dentro do edifício, que conduzem à organização de planos de trabalho em conjunto para que cada um possa tecer a sua forma de interação com a informação a partir dos seus pontos de interesse e de partida. Lembro aqui o que a documentação filmada acerca da correspondência, dos acampamentos e das atividades internas nos mostra.

O filme que acompanha o intercâmbio entre a turma T3 e a turma de Leuven mostra situações de aprendizagem nas quais as crianças submergem literalmente na ação, durante a preparação e viagem de avião e de comboio. Todo o encontro com os correspondentes, organizado pelas duas turmas, com os seus professores e um grupo de amigos adultos, cria situações de interação direta com a informação disponível. Esta informação apresenta-se, por exemplo, durante a visita ao campo nos arredores de Leuven, num furo dentro de um bago de um arbusto. Uma primeira conversa com o professor belga, e uma pesquisa a seguir, relaciona

o achado com a ação de um tipo de vespas, da família *sphex* (vespas caçadoras). A exploração de Leuven faz-se através de uma interação com a cidade e os seus habitantes, bem como a descoberta de Brugge. Experimenta-se o banho no mar do norte. Durante a visita de cortesia à Câmara de Leuven, para agradecer um apoio recebido, uma das crianças relata a génese e concretização da interligação e do encontro entre as duas turmas.
O filme que acompanha o acantonamento em Portel, das turmas T3 e T4 exemplifica igualmente esta interação com a aprendizagem e a relação ao saber, incluindo o saber pragmático. Há um encontro com o saber da tradição oral, durante a conversa já relatada com o pastor-poeta e o encontro com os artesãos, durante a visita à olaria e ao lagar de azeite. Da mesma forma vemos as turmas T5 e T6 interagir com a população do Alvito. Depois de uma entrevista com uma colaboradora da Câmara, baseada em perguntas feitas pelo grupo de trabalho de crianças acerca da história e das pessoas da região, vemos o grupo todo de visita a um local onde a memória se apresenta sob forma de objetos da vida agrícola. Descobrem o que são mós e encontram-se com a coletividade dos "papa-borregos", o que permite aqui também uma interação com o saber provindo do registo oral e artesão.
Continuamos a ver as crianças no centro da ação, na cave da escola, durante uma exposição sobre a revolução dos cravos, organizada para a comunidade. Existe também um documento filmado no qual as crianças da turma T7 relatam aos outros o que entenderam das entrevistas que fizeram a antigos opositores do regime do Estado Novo.
Na festa do magusto toda a escola está envolvida. As crianças estão no centro da ação e, em equipas de trabalho preparam e coordenam os vários momentos da festa. Apresentam ao resto da comunidade escolar os estudos que fizeram, depois de os terem planificado em conjunto, com o apoio dos adultos quando é necessário.

Aprender com convidados

A relação da comunidade escolar com a comunidade próxima ou distante faz parte do projeto de trabalho da Voz do Operário da Ajuda. Em todos os momentos, procura-se a informação na sociedade, saindo fora do espaço escolar. Este fica sempre disponível, como espaço provisório, de recolho e recolha, para trabalhar e interpretar a informação em conjunto. A proposta de trabalho continua a colocar os atores no centro da ação: adultos e crianças interagem com quem não está na escola para recolher informações e saberes que lhes são úteis para os trabalhos que têm em curso.

Esta postura permite a todos aprender, independentemente da sua função ou do seu papel. A Julieta Lopes conta:

> "De algumas coisas sabia tanto como eles, não é. Aprendia imenso com as pessoas que levava à escola. Sempre levei gente para a escola. Sempre."

Levava gente para a escola e levava a gente da escola para fora da escola. Para os estudos acerca de Lisboa, as crianças contavam com as histórias de quem conhece os bairros. Diz a Julieta Lopes:

> "Ia sempre gente, por exemplo o grupo de reformados da Voz do Operário, trabalhou muito connosco. Ou a acompanhar-nos em Alfama, ou a vinda à escola, por exemplo, para falar dos pregões, das antigas atividades, dessas coisas todas, trabalhou imenso

connosco."

Numa das fotografias da visita a Lisboa das turmas T5 e T6, vemos um pequeno grupo de crianças a observar um bairro, acompanhado pelo motorista e uma pessoa mais idosa, que está a falar para o seu público juvenil.

O envolvimento de quem sabe, porque é da sua profissão, é testemunhado em vários momentos e em vários documentos. Entre as situações já relatadas, ainda refiro as pessoas da vila do Alvito envolvidas no jogo de pistas que as crianças vão fazendo e uma conversa com as pessoas que tratam as peles de ovelhas numa pequena empresa da mesma vila. É também no Alvito, que podemos ver outro grupo de convidados: o grupo coral veio cantar para o acampamento, canto que se prolonga pela noite, à volta de uma fogueira.

Num dos documentos filmados observamos uma conversa acerca do corpo humano com uma médica, que me foi identificada como a mãe de uma das crianças do então 1º ano de escolaridade. Como já relatei, apelou-se ao professor de matemática Fernando Nunes, para ajudar a montar uma experiência. E a Julieta Lopes refere a memória que ex-alunos guardaram do trabalho em torno da matemática, no qual colaborei como pai:

> "ainda hoje, foi há dois anos, houve um piquenique com ex-alunos meus, que eles ainda falavam 'do trabalho fabuloso que fizeram com o Pascal'."

A Clarisse Rosa refere um outro aspeto dos convites. As mães dos correspondentes acompanham os seus filhos para que os pequenos anfitriões Lisboetas lhes possam mostrar o que não conheciam:

> "Portanto quando eles vieram, os miúdos do Alentejo, vieram com muitas mães, eu acho que quase todos os miúdos vieram acompanhados pelas mães. E portanto, recebemos na Voz do Operário, fizemos um almoço, fomos depois à praia com as mães e com os filhos e isso também foi interessante e aproveitámos para visitar Lisboa e mostrar Lisboa aos filhos e aos pais, que elas também não conheciam."

Aparecem testemunhos acerca do convite de autores, como o da Carla Garcia:

> "também tenho ideia de ir lá uma ou outra vez autores, lerem livros, lerem nos contos, ou histórias que eles tinham, lembro-me isso também."

A Clarisse Rosa lembra-se da vinda "…(d)a Alice Vieira, não sei se foi com esse grupo". Encontrei entre os vídeos guardados, uma curta discussão de crianças em conversa com o autor de livros infantis, Alexandre Honrado, na cave. A seguir, há uma sessão de assinaturas, onde aparece o Ricardo Azevedo, com o livro *A cor do cheiro* na mão. A mesma conversa aparece num fragmento do programa *Acontece*, na RTP2, que começa com duas perguntas de crianças: "*Quanto tempo demora para escrever um livro?*" e "*Quando você escreve, dói-lhe a mão?*", mas das quais as respostas não ficaram gravadas na curta reportagem que foca uma feira do livro organizada na cave da escola. Já referi a conversa com as autoras do livro escolar *O meu primeiro livro de leitura*, Rosalina Gomes de Almeida e Júlia Soares, organizada pela turma T6.

Alguns dos convites estão relacionados com a história recente, o tempo da clandestinidade, como já vimos, é mais uma vez realçado pela Julieta Lopes:

> "lembro-me. Lembro-me de um historiador, euh, ai não me lembro do nome dele,

mas era um historiador conhecido, lembro-me da avó de uma criança que viveu na clandestinidade, no tempo do fascismo. Foi lá contar à neta. Os militantes do partido comunista, foram lá alguns, foram lá deputados, muita gente ligada à Quercus e à liga da proteção da natureza,"

Das pessoas que viveram na clandestinidade, ou que estiveram presos, e que vinham para a escola falar do tempo antes de Abril 1974, há mais memórias. Vítor Abreu conta:

"lembro-me de quando falávamos com alguns sobreviventes do regime da PIDE, falámos com ex-presos políticos, lembro me bem daquele senhor, que foi nadar de Caxias até … pronto … até à terra, e conseguiu fugir da prisão, não me lembro do nome dele (riso)."

Provavelmente, alude ao Dias Lourenço, que vemos numa evocação do 25 de Abril e de quem Milene Afonso se recorda:

"Há o Dias Lourenço. Foi uma tarde memorável, absolutamente memorável, em que nós estivemos, não faço ideia, quantas horas, mas tenho ideia que foram muitas, pelo menos umas duas ou três horas, com ele, a ouvi-lo simplesmente. O Dias Lourenço praticamente relatou as suas memórias de preso político, e da clandestinidade, etc., que foi... delicioso.

Por acaso é algo que me lembro por vezes, enfim, algumas vezes, na minha vida, já me lembro desse dia, desses relatos. É uma história de vida de resistência, é bonito. Hmm. Sei lá. Por exemplo, algumas ações em dois contextos diferentes, que acho que eu enquanto pessoa, reconheço que, parece-me que fui bastante influenciada pelas duas coisas, talvez tenho mais memórias desses anos, não sei, enfim."

A Milene Afonso faz esta afirmação quando relata o acampamento na Ilha da Berlenga. Considera que o trabalho em torno deste acampamento foi um trabalho de cidadania, com duas vertentes, uma mais relacionada com o ambiente, outra mais política, nas palavras da própria.

Por fim, há quem se lembre dos contactos com familiares, como é o caso do Francisco Neto e a Fernanda Queirós. O primeiro lembra-se "que foram lá pessoas com relatos de torturas da PIDE, e coisas fortes, muito fortes", enquanto a segunda conta lembrar-se do testemunho da avó de uma colega: "hmm, da experiência na prisão, não é?".

Cidadania no estudo e no ato

A Milene Afonso fala da aprendizagem cidadã, quando menciona o acampamento, na sequência da queda e poda da figueira e dos projetos que se fizeram a partir daí. A preocupação para que todos possam desenvolver a sua cidadania percorre a atividade de quem testemunha os seus anos de trabalho na Voz do Operário da Ajuda em vários contextos e em vários momentos.

Quando evoca a correspondência com o Alentejo de meados dos anos '80, a Clarisse Rosa fala do ganho de consciência das crianças da cidade, através de situações que para eles poderiam ser um problema:

"Problemas porque as diferenças eram muito grandes e isso era muito visível, quando me vinham contar coisas, não é, a tomada de consciência do que os outros

não tinham em casa. Eu por exemplo acho que havia uma situação em que nem casa de banho havia ou era um buraco no quintal, ou uma coisa assim, e portanto, aquilo que foi acautelado foi – a ideia era mesmo essa, não é – que eles iam estar com os correspondentes nas condições que os correspondentes tinham."

Os estudos, feitos em grupo, tem muitas vezes problemáticas que apelam à consciencialização. Basta lembrar os álbuns "*Antes e depois. Ao longo dos tempos; de tempos a tempos, as coisas mudam*" ou "*O nosso trabalho sobre a natureza*", mas também outros, como "*Os barcos*", que alertam para o perigo da energia nuclear como meio de propulsão, ou "*O Tejo*", abordando a poluição do rio.

A Rita Silves evoca o encontro com a ex-turma que a Julieta Lopes também mencionou, pouco mais de um ano antes da entrevista e diz:

"E, pronto, e sei que a aprendizagem na primária fez-me não perder isso, fez-me não perder a noção do mundo e …

E isso, o estudo do meio, por exemplo, [...] os trabalhos que tínhamos lá de estudo do meio, era visitar prisões, era ir... coisas que nas outras escolas não acho que seja assim muito comum, mas é importante para os miúdos terem a noção que há mais... que existe mais do que a escola e a casa. Que existem outras vidas, outras coisas. Isto é muito importante. Até para eles terem a noção do que querem ser. Não como profissão, não estou a falar nada isso. Mas o que querem ser como pessoas. Que é importante conhecerem o resto para se poder identificar."

O ganho de consciência faz com que propostas, à partida surpreendentes, vindas de crianças que se preparam para o desfile de carnaval, tenham sentido. A Carla Gouveia lembra-se da:

"questão da sensibilidade da sociedade. Acho que foi uma coisa que ... Houve uma vez um Carnaval, onde nos mascarámos de poluição. *Eu*: Sim? *Carla*: E portanto desde novos, desde aquela altura, ainda não se falava de desenvolvimento sustentável, a dada altura, nós ficámos, eu pelo menos, fiquei pelo menos com a poluição, até desenhámos aqueles fatos, eu, ficamos marcados. Tanto que anos mais tarde, na escola, quando o assunto vem ao baile, jogávamos um bocadinho mais à vontade e sabíamos um bocadinho mais do que isso."

Porem o ganho de consciência como cidadão, é feito não só através do estudo, mas também e, arrisco-me a dizer, sobretudo, através da interação na sala, como cidadão no ato. Francisco Neto realça estes dois aspetos:

"lembro-me, ao longo dos anos, e mesmo durante a primária, de falar do 25 de Abril, ainda hoje é muito falado: os jovens, agora, já não sabem o que é o 25 de Abril, nem sabem o que isto é, nem sabem o que é a ditadura, [...] e foi uma marca muito forte na Voz do Operário, foi esta questão da cidadania, e dos conselhos de turma, …"

A própria relação pedagógica e as interações entre adultos e crianças discutem-se quando é necessário. A Julieta Lopes lembra-se de uma situação em que:

"Uma das crianças era muito mais sensível, muito... era diferente, e levou mais miminhos e uma outra levou nas orelhas. Na assembleia foi posto este problema. E aquilo que me disseram foi tão chocante, eu fiquei tão baralhada com aquilo tudo,

> que eu fui... quero dizer, chorei mesmo, pois, lembro-me que estava na casa de banho e ouvi uma [das meninas] a dizer lá fora: "então, ela não quer que a gente lute pelos nossos direitos? Agora aguenta!" Isto é das coisas que não me esqueço nunca mais. (risos). E nos forma. E nos faz sentir orgulhosos. É esta gente que a gente quer fazer, não é. É gente com esta cabeça que nós queremos que saia daqui."

A consciência de ser cidadão neste espaço artificial de aprendizagem foi amplamente abordado mais acima[170]. O registo dos acontecimentos, no diário de turma, mas também os diferentes registos, como os momentos de contar, ler e mostrar e mesmo das presenças são pontos de partida para falar, explicitar, perceber melhor e tomar decisões em conjunto.
O ritual de "nós começávamos o dia com as novidades, contando as novidades que tinham acontecido, mas já não me lembro se era todas as manhãs ou se era só às segundas-feiras, de manhã" (Carla Brito), permite, como vimos, um processo de alfabetização centrado sobre as vivências do grupo, mas também permite, a cada momento, organizar o trabalho em função das perguntas e inquietações de todos, crianças e adultos, problematizando-as.

Sujeitos e atores com autonomia

Logo na abertura da entrevista, a Milene Neves afirma:

> "OK. Hmm. O que é que me lembro da Voz do Operário (risos). Lembro-me de sermos muito autónomos."

A autonomia de que os aprendentes dispõem é uma autonomia regulada em conjunto. Uma vez regulada, cada um, ou cada grupo, sabe que tem a liberdade para desenvolver o seu projeto de trabalho. Os diários de bordo da turma T3 revelam esta construção em conjunto dos espaços de autonomia de cada um. Os planos de trabalho definidos em conselho e os materiais de verificação disponíveis, possibilitam o trabalho autónomo, em pequenos grupos, como podemos ver numa fotografia de 1990, onde três crianças trabalham no seu projeto individual, recorrendo aos colegas e ao material disponível.
Todos são convidados a assumir esta autonomia, como um elemento num processo de responsabilização, o que é lembrado como algo de difícil gestão pessoal. A Milene Afonso comenta a este respeito:

> "Não tenho, ainda hoje, uma opinião muito formada sobre isso, sinto que, de facto, o trabalho poderia ter sido diferente, ou alguns níveis para eu passar, pelo menos. Não deveria ou não poderia ser tão, euh, deixar-nos de uma forma tão autónoma. Eu acho que isto foi muito positivo para nós a nível individual, alguns níveis, mas depois foi tão prejudicial a outros enfim, se fosse uma balança, não sei exatamente enfim o que conta mais, ou não."

A autonomia parece ser algo que assusta, mesmo para quem conseguiu construir-se, num ambiente regulado em cooperação e que a permite, sem criar o caos. Porque, como recorda o Francisco Neto,

> "nós gostámos de sentir que dominávamos o espaço, e que tínhamos autonomia para usar, não é, os materiais, e o espaço e tínhamos já consciência de como arrumávamos, de quando era para arrumar, a gente... lembro-me disso."

A autonomia de que as crianças e os adultos se apropriaram, na forma de fazer escola, apresentada pela Voz do Operário da Ajuda, é levada a sério. A seriedade com a qual é encarada faz com que exista uma capacidade de análise, mesmo em situações de pormenor, como quando o pequeno grupo, percorrendo o campo, num jogo de pistas tem como tarefa, "encontrar a ermida". Perante a ignorância de todos do que é uma ermida, a Carla Garcia observa "*Sé tivéssemos aqui um dicionário, já sabíamos*". A impossibilidade de ter o dicionário, leva um dos participantes a querer pedir explicações ao adulto que está a filmar o grupo, quando outro lembra que o operador de câmara não pode dar informações. Começam a olhar à sua volta, observando o que veem e que podem nomear. Resta uma pequena estrutura, que não sabem nomear e, por exclusão de partes, assumem que é para lá que têm que se dirigir.
A capacidade de análise que os aprendentes desenvolvem devido à autonomia de que dispõem, permite tomar decisões em diferentes situações, inclusivamente na gestão da sala, como Julieta Lopes observa:

> "todos tinham possibilidade de fazer parte da equipa do dia[171]. Entre as equipas do dia havia tudo [o] que havia por fazer, as responsabilidades todas, e eles, portanto, aquela equipa, autonomamente decidia o que ia fazer. E assim tudo [o] que havia, toda a gestão da sala, corria sempre por todos os meninos."

Não se aprende a autonomia na dependência. Aprende-se a ser autónomo na interação entre pessoas e entre pessoas e o conhecimento que elas têm e que se pode intercambiar.
Neste último ponto revi a atenção que existe para que todos estejam no centro da sua ação, em interligação com todos os outros, dentro e fora do espaço de trabalho, permeável com tudo que o rodeia.

Rumo à escola acolhedora?

A análise em profundidade que procurei fazer constitui um exercício de evocação da realidade, reavivando a memória de pessoas e interpretando fotografias, filmes e documentos escritos. A explicitação da forma da escola da Voz do Operário da Ajuda é feita por quem foi, na escola, aprendente adulto ou aprendente criança. Não se limitou em "*passar por lá*", uma vez que, em muitos momentos, foram os próprios sujeitos que escolheram e decidiram como esta forma escolar de relações sociais se ia desenhar e redesenhar, introduzindo-lhe alterações. A realidade empiricamente revelada desta variante de forma escolar ilustra-se pela autonomia que os grupos se arrogaram na sua interpretação coletiva do currículo. Este não prescreve a ação, mas acompanha-a. Em cada momento os grupos comparam o conhecimento que adquirem através dos projetos que desenvolvem com o saber objetivado inscrito no currículo. A dessacralização do poder, fazendo da gestão do espaço-tempo uma interação instituinte permanente, que envolve todo o grupo que origina este mesmo espaço-tempo, liberta a forma de relações sociais da clausura escolar e enceta a interação dinâmica com o mundo.
A atuação coletiva, provocada e mediada pelos adultos do grupo origina uma posição crítica perante o saber. A escolha conjunta revela-se importante para escolhas individuais, no momento, mas também no caminho seguido mais tarde, como alguns depoimentos revelam. Um dos antigos alunos entrevistado, Tomás Duarte, pensa que o acampamento na Ilha da Berlenga o influenciou na decisão de escolher uma profissão relacionada com a proteção da natureza. Outra entrevistada, Milene Neves, relaciona a importância que o desenho sempre teve para si com a sua escolha de estudar arquitetura. Milene Afonso pro sua vez relaciona a sua escolha pela etologia com a liberdade de escolha, o gosto cultivado e explorado para projetos como o da vida e proteção das baleias. De maneira menos indutiva, uma outra ex-aluna, Rita Silves, relaciona a investigação, ou seja, a incitação em fazer perguntas originais e não de retórica escolar, como um contributo para ter um olhar virado para o mundo e as diferenças dentro dele.

A responsabilidade instituinte e coletiva do grupo consiste em organizar o espaço cultural interativo onde cada um partilha, com cada outro, o conhecimento próprio que desenvolve, promovendo uma interação regulada e coletiva com o saber. Esta partilha e esta interação, baseada numa abordagem 'heterogeneizante' do currículo, provoca um fluxo de informação, proporcionando o contexto cultural propício a apoiar cada um a ir tão longe quanto possível naquilo que quer aprender.
No grupo os sujeitos não se limitaram em serem atores. Foram, eles próprios, autores das regras do espaço de aprendizagem e decisores dos projetos que desenvolveram, na sua forma e no seu conteúdo, promovendo assim uma resposta inteligente à demanda curricular exterior ao microcosmos no qual evoluíram. Os elementos estruturantes do modo pedagógico de funcionar neste microcosmos relacionam-se entre si dinamicamente, numa disposição própria.

Uma sintaxe específica

A palavra gramática, como podemos ler em qualquer dicionário, tem a sua origem no grego γραμματική (*grammatiké*) e chega-nos através do latim *grammatica*. Refere-se ao conjunto de regras individuais usadas para um determinado uso de uma língua, não necessariamente o que se entende por seu uso "correto".
Para entender a prática das escolas é tentador explicitar o conjunto de regras individuais que a explicam. A "gramática" que Tyack e Tobin formularam em 1994, apresenta o conjunto de regras que remetem para a imagem da escola hegemónica, ou seja, para formas escolares de relações sociais extremamente semelhantes entre si. O título inglês do artigo *"Grammar" of* ***schooling***, "gramática" da ***escolarização***, ou do ato de fazer escola, dá espaço para uma interpretação de que se trata da significação de uma ação e não da determinação de um estado. Ou seja, a forma escolar estudada e a sintaxe dos elementos estruturantes que a definem originam uma "gramática" que, tratando-se da forma escolar hegemónica, tende a ser uma "gramática *normativa*". Contudo, é possível imaginá-la como elemento de uma "gramática *comparada*", mais vasta, que evidencia formas escolares de relações sociais com morfologias diferentes entre si e com sintaxes da intervenção pedagógica integradas nessas formas escolares. A forma escolar da Voz do Operário da Ajuda contribui para a demonstração da existência dessa variação cuja morfologia e sintaxe sugere a constituição de uma entre outras "gramáticas" de práticas.

Quando analisam as dificuldades de um sistema escolar (americano) ultrapassado, Tyack e Cuban (1997, p. 134) afirmam não acreditar no que intitulam de "*Fénix educacional*", para identificar as refundições, ressurgindo das cinzas do sistema existente. Argumentam que a evolução da escola se inscreve num processo histórico lento baseado no esforço refletido dos práticos que trabalham nas escolas e das contribuições de pais e cidadãos que apoiam e criticam a educação pública. Para os autores, os práticos, conhecedores do que se passa nas escolas, sabem que a instrução à prova de professor é uma absurdidade da ordem da aprendizagem à prova de aluno. Advogam o diálogo constante para "*mexer em direção à Utopia*".

Dialogar na escola significa pensar o poder na escola. Entre as características invariantes das formas escolares, Vincent *et al.* (1994) referem uma, e já tive oportunidade de a mencionar: formas de relação social, num lugar definido, e baseadas na objetivação e codificação, permitem a aprendizagem de formas de exercício do poder.
A aprendizagem do exercício do poder consiste, na forma escolar da Voz do Operário da Ajuda, em aprender a negociar a cooperação, baseando-se em critérios e escolhas de todos os envolvidos. Esta negociação, que, ao mesmo tempo, possibilita a reflexão acerca da própria instituição do grupo, das suas regras e da sua conduta interna mas também em relação com o exterior, apela a uma relação pedagógica. Esta obriga a uma abordagem sóciocentrada na qual a pedagogia do critério da escolha, como apresentada por Úcar (2011; 2012), enriquece a pedagogia crítica.
Os atores e autores das várias turmas, de quem ouvi os depoimentos, mostram em vários momentos que é difícil manter a coerência, na forma escolar que desenvolvem em conjunto, a convite dos professores. Não lhes é sempre possível ter, no microcosmos, uma organização horizontal do poder, quando a visão hierárquica, relacionada com a organização societal na qual a escola se inscreve, continua por perto. Mesmo que coerentemente abandonada ao favor

de uma relação horizontal, em que cada um participa a partir do seu conjunto de conhecimentos, e onde o adulto desenvolve ativamente uma postura de educador-mediador, há momentos de tensão.

Porém, a sintaxe própria de uma *praxis* inscrita no paradigma pedagógico da comunicação, subjacente à forma escolar da Voz do Operário da Ajuda proporciona às crianças, co-autores dessa mesma forma, instrumentos de análise que facilitam a sua interpretação. Por extensão, permite também a interpretação de uma outra sintaxe, que encontram quando prosseguem a sua vida escolar. Há quem, durante o seu percurso, depois da Voz do Operário da Ajuda, questione a forma encontrada. Há quem inclusivamente se questione acerca da sujeição, quando descobre que uma avaliação de um trabalho se transforma em juízo expresso hierarquicamente, através de uma nota atribuída ou que formar fila à porta da sala não deriva de uma necessidade prática, ou de uma cortesia cidadã, mas constitui a resposta a uma ordem direta não questionável. Em algumas situações, a relação social que deriva das insuficiências encontradas noutras variantes de forma escolar, nomeadamente na forma escolar hegemónica, provoca algum conflito ou mal-estar. Este mal-estar é, por alguns, atribuída à pouca atenção dada ao facto que quem esteve na Voz do Operário da Ajuda, irá, inevitavelmente, conhecer outra forma escolar de relações sociais. Por outro lado, só quem, vivendo em sociedades escolarizadas, e encontrando-se em o que é designado como idade escolar, se relacionou socialmente em mais do que uma forma escolar, consegue discuti-las e perceber a respetiva coerência ou falta de coerência interna, originando eventuais insuficiências.

A forma do espaço-tempo cultural interativo

No *continuum* de formas escolares sugerido, a relação com o poder e a relação que se estabelece com o saber são variáveis.

No caso do espaço-tempo de trabalho da Voz do Operário da Ajuda, o poder passa pela negociação entre sujeitos-atores que se tornam autores do seu espaço, das suas regras, dos seus trabalhos. Crianças e adultos determinam em conjunto como o seu espaço de relações sociais se relaciona com outras práticas de relações sociais e como irão desenvolver os seus projetos de trabalho, delineando um processo de aprendizagem através da produção. Úcar (2011, p. 37) evoca Paulo Freire e afirma que aprendemos com ele que nada está escrito e tudo está por escrever. Para o fazer temos que partir de quem somos e de onde estamos, para chegar para aquilo que queremos ser e onde queremos estar.

Podemos obviamente situar esta afirmação no patamar do adulto, na sociedade escolarizada, com funções de professor atribuídas, e lembrar-nos o que as professoras entrevistadas da Voz do Operário contaram acerca do trabalho conjunto que obriga a reflexões e a reorganizações no modo como desenvolvem a atividade escolar com as crianças com quem trabalham, muito em consonância com os relatos recolhidos por Pedro Gonzalez (2002) aquando da sua investigação acerca do Movimento da Escola Moderna de Portugal. Todavia, quando a situamos no patamar da criança, que se afirma pouco a pouco, desenvolvendo a sua identidade, a partir da sua interação com o mundo, percebemos o interesse do espaço-tempo que se proporciona na escola da Ajuda. Lembro as palavras de Charlot (1997, p. 84) que, ao falar das formas de ligação ao saber, evoca a dimensão identitária da relação ao saber. Para o

autor, o ato de aprender tem sentido, em relação com a história do sujeito, com o que espera, com as suas referências, a sua conceção da vida, o seu envolvimento com os outros, em relação também da imagem que tem de si próprio e que quer dar aos outros.

Esta dimensão identitária não é possível quando não estabeleço a relação com o outro. O outro está presente, com o conhecimento, diferente do meu.
Na Voz do Operário, o outro mostra-me como se faz um jornal, como se desenvolve um projeto de trabalho, como se pesquisa informação, como se prepara para falar com quem visita o grupo, como se fala com os outros "outros", aqueles que se cruzam com quem, em coletivo, sai do lugar da escola para se envolver, através de outras formas de relação social, com quem vive e sabe da vida no local de acampamento, com o correspondente que sabe da cidade onde mora. Aqui também, se trata do encontro com o saber e com a experiência do outro.
Para se situar, para escolher o que fará e como fará, o sujeito precisa da interação com o outro, do questionamento do outro. A sua própria clarificação, para conseguir fazer uma seleção criteriosa do que irá fazer a seguir, depende dessa interação. Depois, e como sugere Úcar (2012, p. 71), o objetivo é de se construir como sujeito, o que exige capacidade de critério e seleção.

O espaço-tempo interativo facilita a "autoconstrução" ou autoformação, porque é feita com o essencial apoio do grupo. De maneira semelhante aos adultos, profissionais, as crianças encontram-se em autoformação em cooperação.
Para que a cooperação se faça, no espaço-tempo interativo, este é obrigatoriamente um espaço de negociação. A Voz do Operário da Ajuda, no período em análise, apresenta-se como um lugar de discussão pedagógica e não como um espaço para a organização burocrática-hierárquica das aprendizagens, a mando de uma hierarquia exterior. Os professores evocam as suas reuniões como momentos de reflexão em função das crianças com quem trabalham, evocam também a constante partilha de saberes, bem como o desenvolvimento de projetos em que crianças de turmas diferentes participam, num ambiente de grupo estável, que garante a intervenção instituinte, sem recorrer a delegações.

Charlot (1997, p. 80 e.s.) considera que a dimensão epistémica da ligação ao saber consiste na apropriação de um objeto virtual, o saber, que está nos objetos, nos lugares e nas cabeças dos outros. Nesta dimensão epistémica aprender consiste em passar da não possessão à possessão do saber-objeto, o que só é possível através do desenvolvimento de uma linguagem, que, para Lahire é a linguagem escrita, para que o saber possa ser exteriorizado de qualquer sujeito. Este saber-objeto exterior não se apropria de uma vez só.
Na Voz do Operário da Ajuda, e nas turmas com influência mais pronunciada da pedagogia institucional, os cinturões de cor tem como função situar cada um na sua aprendizagem em relação a diferentes saberes-objeto, devendo também permitir encontrar o parceiro, o mediador ou o tutor entre todos os elementos do grupo, que irá facilitar novas aprendizagens. Contudo, alguns testemunhos deixam transparecer que a utilização dos cinturões, mesmo utilizando como critério a competência desenvolvida, pelo que não se trata da atribuição de uma nota por parte do professor, continua a provocar uma certa comparação entre pares, mais do que uma apropriação individual em relação a um percurso feito.

A graduação da aprendizagem acompanha de perto a parte da organização individual do trabalho, para o qual o plano de trabalho, no período em curso, umas vezes tende para um plano de trabalho individual e noutros momentos para o plano individual de trabalho, ou seja, oscila-se entre a programação que facilita o treino diferenciado e individual e o trabalho coletivo no qual cada um tem as suas tarefas planificadas. A este respeito, Sérgio Niza evoca várias propostas que estiveram nas reflexões iniciais, nos debates pedagógicos que antecedem os debates no seio do MEM:

> "*Estas modalidades de plano ou de planificação do trabalho escolar que aqui lembro, e especialmente o Plano Dalton, foram largamente debatidas nos primórdios da União Soviética e inspiraram os planos de vida escolar, como sabemos por Pistrak, em Les problèmes fondamentaux de l'école du travail." (2012, p. 436).*

Esta discussão está terminada e surge outra. Assumidamente social e cultural, o trabalho consiste em evoluir para uma escola que valoriza as produções coletivas, as *obras culturais autênticas* de Filomena Serralha (2009, p. 26).
Na escola da Ajuda, procura-se diminuir a pressão do trabalho individualizado a partir de fichas de trabalho, formulando planos de trabalho que obrigam as crianças que a Julieta Lopes referenciou como "papa-fichas" a escolherem tarefas intelectuais mais estimulantes.

Numa apreciação de relação com a aprendizagem mais do que com o saber, Charlot (1997) considera que outro aspeto da dimensão epistémica desta relação tem a ver com o controlo de uma atividade. A criança aprende a controlar o objeto permitindo assim executar uma determinada tarefa. A mediação volta a ser importante aqui, porque facilita a apropriação. Na Voz do Operário da Ajuda, esta mediação não se concentra na relação hierárquica professor-aluno, mas apresenta-se como uma exigência coletiva. Fala-se da interajuda regulada no plano individual de trabalho, um contrato de mediação, não necessariamente recíproca, mas que permite a todos fazer de mediador ou solicitar mediação em função das competências e do conhecimento individual de cada sujeito do grupo.

Por último, Charlot evoca a aprendizagem, já não para controlar uma atividade ou um saber-objeto, mas para controlar uma relação. Não só uma relação, mas relações de vários tipos: pode tratar-se de uma relação de si para consigo, de si para com os outros, ou ainda da relação consigo através da relação com os outros e vice-versa.
Na forma escolar de relações sociais da Voz do Operário da Ajuda, o conselho ocupa um lugar importante, não só para regular o trabalho de aprendizagem em relação ao saber-objeto e às atividades, mas também para aprender este relacionamento complexo. A reunião semanal é baseada na leitura do diário de turma, um conceito preciso, para Sérgio Niza:

> "*Aquilo que Freinet chamou o Jornal de Parede, chamo eu hoje, o Diário de Turma (outros companheiros da Escola Moderna Portuguesa chamam-lhe também Diário de Parede). Significa que é para mim mais um memorando do que um periódico."* (1991, p. 27).

Como o autor explica, neste diário as crianças têm direito de escrever tudo que querem discutir, também os assuntos entre duas pessoas, e que pelo menos uma das duas quer ver

discutido com todos. A partir destes assuntos, muitas vezes inscritas na coluna "não gostei" ou "não gostámos" o grupo faz evoluir cada elemento que o constitui e institui, nas suas decisões morais, num contexto de socialização democrática, como o demonstrou Filomena Serralha (2001).

O funcionamento do espaço-tempo interativo é regulado pelo grupo instituinte. Com uma organização de responsáveis que evoluem para membros de equipas de dia, que têm ao seu cargo as responsabilidades e as tarefas que o grupo lhes delegou, a gestão burocrática reduz-se ao necessário para o bom funcionamento das atividades. Os instrumentos de monitorização diferem de grupo para grupo e diferem no tempo, não pondo em causa os elementos estruturantes da proposta pedagógica: o poder da gestão está descentrado do professor, o trabalho autónomo é autorregulado, os projetos de trabalho constituem a atividade estruturante para o grupo inteiro ou para grupos de indivíduos, a comunicação para dentro e fora da sala de aula é garantida e parte do tempo de estudo realiza-se fora do lugar-sala-de-aula, indo ao encontro de informações não só através do saber escriturado na escola, mas também fora dos muros.

No microcosmos, constituído pelo grupo estável – as crianças e o adulto com funções de professor generalista –, há espaço para convidados e coadjuvantes. Este microcosmos encara as relações de poder num plano horizontal.
O compromisso dos professores de partilhar a gestão com a turma, uma vez assumido, não é mais questionado pelos próprios. A informação é de todos, o currículo é conhecido e todas as sugestões de trabalho passam por momentos de planificação coletiva. Não está ainda conceptualizado o conselho como o órgão máximo, com vários momentos ao longo da semana, como atualmente se assume no modelo do MEM, mas a reunião de assembleia é completada por momentos de planificação e avaliação coletiva das obras realizadas.
A agenda da reunião semanal, que mantém o nome de jornal, é coletiva, dinâmica e pública. O diário de turma acolhe tudo o que todos querem inscrever, e, no período analisado, tudo é lido e discutido, mesmo se, nalguns contextos, a organização interna da turma, influenciada pelo adulto, impõe algumas limitações de tempo a assuntos menos gerais, quando perpetuam discussões que arriscam tornar-se infrutíferas.

O relacionamento entre as pessoas é baseado na informação partilhada. Reconhece-se o conhecimento que cada um tem disponível, mas também que é sempre possível averiguar a veracidade de uma qualquer informação ou de a completar. Na época, as saídas virtuais eram primeiro impossíveis – porque não existia a internet – e mais tarde complicadas – porque ligar-se à internet era caro – e muita da averiguação passava por saídas reais. Mesmo hoje, a necessidade intrínseca de sair da escola significa ao mesmo tempo a garantia que a 'pedagogização' das aprendizagens culturais e sociais não signifique um fechamento de relações sociais, unicamente sob forma escolar.

As interações com o mundo fora da escola, e, em simultâneo, a interação com outras práticas sociais de relacionamento, são constantes, nem sempre com o resultado desejado. O presidente da república não responde a uma carta que lhe é enviada, os serviços do aeroporto, da alfândega e de algumas empresas não interagem com as crianças que não só

fazem perguntas originais, mas além disso fazem-nas fora do local onde supostamente devem ser colocadas. Por outro lado, as crianças são acolhidas pela associação Quercus por várias vezes, são aconselhadas a acampar na Ilha da Berlenga, quando têm apenas sete e oito anos, são recebidas em serviços normalmente fechados a crianças, como era o caso da estação meteorológica, recolhem informação em embaixadas e são recebidas por presidentes de Câmaras Municipais ou pelos seus representantes.

Recorro mais uma vez a Charlot, que fala da relação com o saber no sentido da interação e considera o sujeito, o outro (o '*soi*' e o '*autrui*' de Mead) e o mundo. O autor lembra que "*O mundo é aquele no qual vive a criança, um mundo desigual, estruturado por relações sociais*"[172] (1997, p. 86) e afirma que só há sujeito, quando há sujeito no mundo e na relação com o outro. Mas só há mundo e o outro que já estava lá, sob formas pré-existentes ao sujeito.

A relação epistémica, identitária e social com o saber, estabelece-se através de uma aprendizagem de uso do mundo. Na proposta pedagógica que sustenta a forma escolar da Voz do Operário da Ajuda, esta aprendizagem faz-se através da produção, o que é raro. Raro, porque, como Sérgio Niza nos diz, a escola comum, que não se relaciona com o mundo, só faz aprender, para que depois, um dia, quem aprendeu, possa produzir.

Esta observação leva ao último dos cinco pontos característicos da forma escolar de relações sociais que Vincent *et al.* (1994) definem como forma social constitutiva de uma relação escritural-escolar com a linguagem e com o mundo. Esta relação escritural-escolar é visível nos artefactos didáticos utilizados na escola que tem tendência a tornar pouco interessante e artificial o que fora da escola tem sentido social.

A escola da Voz do Operário da Ajuda oscila em determinados momentos entre a relação escritural-escolar, determinada por objetos escolares, e a relação com o mundo, com uma entrada regulada, mas direta, nele, sempre que desloca o espaço-tempo interativo para fora das paredes da escola e alarga a interatividade para outras práticas de relações sociais que não as escolares.

Não fica muito claro como é avaliada a introdução de instrumentos escolares no cenário pedagógico. Os materiais estruturantes para a disciplina de matemática aos quais se recorre (material Cuisenaire, minicalculadora de Papy e linguagem LOGO) são apresentados como recurso e não como objeto de estudo em si. Por outro lado, alguns dos projetos de trabalho em algumas turmas, sobretudo quando se trata da linguagem LOGO, só acontecem porque o instrumento foi introduzido. A rápida sucessão de versões e o estudo intensivo a que obriga, para que se evite o fechamento em exercícios rotineiros dificultou, mesmo na Voz do Operário da Ajuda, a manutenção do uso do programa. Não obstante a importância que lhe é atribuído por quem trabalhou com o programa até ao início dos anos '90, ele insere-se nas memórias como potencializador, para realizar projetos de trabalho, como os acampamentos ou os projetos de estudo o são.

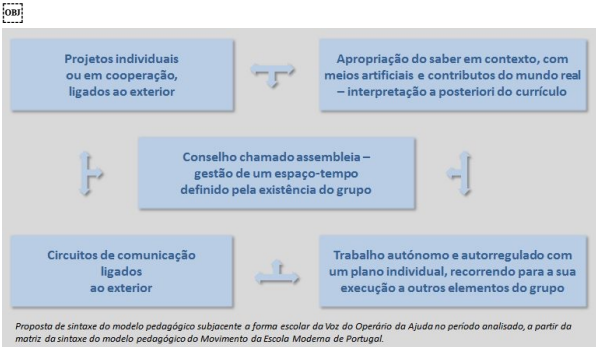
A essência do trabalho no espaço-tempo cultural interativo que constitui uma turma da Voz do Operário da Ajuda não decorre da relação escritural-escolar com a linguagem e com o mundo em si, mas da capacidade para mobilizar recursos disponíveis, ir ao seu encontro, sempre que possível ou desejado, para depois, no local de recolhimento, produzir obras, que partiram do questionamento feito e da relação que se estabeleceu com o mundo fora da escola.

Como tivemos a oportunidade de constatar, a aprendizagem faz-se através da produção de obras. O trabalho ganha sentido, pelo simples facto de, como observou a uma das ex-alunas entrevistadas, Sheila Castro a certa altura, naquela escola, se poder trabalhar. Afirmou-o quando explicou porque gostou desta experiência de escola e não da que teve na escola anterior à vinda para a Ajuda. Em relação ao significado da produção, convém também lembrar uma outra observação, da colega de escola Rita Silves, que se lembra como, em pequena, tinha a responsabilidade de organizar, com os seus colegas, o estudo que ia desenvolver, dando forma a algo de único.
A produção das obras é expressa pelo conjunto de documentos disponíveis na biblioteca da escola e que relatam de forma completamente original as aprendizagens decorrentes da correspondência ou dos acampamentos. Em tudo que a escola propõe, está inscrita a componente local do currículo. Mas interpreta o local para a partir daí alargar, sempre que possível *in loco* a componente local de outras realidades, através da correspondência escolar e dos acampamentos.

Em constante evolução

Ao longo das páginas anteriores, ficou claro que a forma escolar da Voz do Operário da Ajuda recorre em grande escala aos pressupostos pedagógicos do MEM. O modelo pedagógico desta associação assenta numa sintaxe bem definida[173] e que organiza os diferentes módulos que o constituem.
A proposta pedagógica subjacente à forma escolar da Voz do Operário da Ajuda facilmente recorre à mesma sintaxe. O que é diferente em alguns aspetos é o conteúdo dos vários módulos. Ou seja, como no modelo do movimento referido, a sintaxe da Voz do Operário da Ajuda em 1982-1999 apresenta quatro blocos interligados por um bloco central. Em 2012, diverge deste modelo, não só pelo distanciamento no tempo, mas também devido à diferenciação natural que a heterogeneidade entre escolas provoca[174].

Em termos gerais, a sintaxe subjacente à forma escolar da Voz do Operário da Ajuda, apresenta-se do modo seguinte:



Proposta de sintaxe do modelo pedagógico subjacente a forma escolar da Voz do Operário da Ajuda no período analisado, a partir da matriz da sintaxe do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna de Portugal.

Concretiza-se no espaço-tempo, definido pelo grupo instituinte que o constitui, permitindo a elaboração de percursos de aprendizagem mediados. Este espaço-tempo situa-se tanto dentro da escola da Voz do Operário, como nos locais de trabalho que o grupo escolhe para

desenvolver o seu trabalho de aprendizagem.
O espaço-tempo cultural interativo procura facilitar a relação com locais, contextos e o meio que envolve estes locais. Existe, porque o grupo que o instituiu existe e apresenta uma forma escolar de relações sociais com uma interpretação específica do poder. Liga a escola ao mundo através de múltiplas relações que estabelece com quem não pertence ao mundo escolar, mas detém informação necessária para a produção das obras culturais originais por parte do grupo que, assim fazendo, permite que cada um dos seus elementos se aproprie do conhecimento necessário para construir a sua visão inteligível do mundo. Para o fazer, tenta romper com modelos pedagógicos dicotómicos e procura desenvolver uma maneira de trabalhar mais abrangente. Xavier Úcar (2012, p. 71) diria que este modelo, mais completo do que o da opressão ou da crítica, é um de autoconstrução pessoal e comunitária.
Os lugares que o grupo torna o seu espaço-tempo transformam-se, todos eles, deste modo, em locais de aprendizagem: o recreio, a copa da figueira, os acampamentos, incluindo os organizados por pais e mães, os contextos dos correspondentes ou todo o local de Lisboa, visitado com o apoio do grupo de reformados da Voz do Operário.
Os álbuns constituem-se produtos originais e resultam da interação com o saber numa forma escolar baseada numa experimentação do poder que possibilita aprender a relacionar informação, saber e conhecimento / individual e em interação.

A forma escolar da Voz do Operário da Ajuda carateriza-se por ser uma forma em permanente renegociação devido à reflexão dos envolvidos, assegurando a aprendizagem máxima de cada um. Adultos e crianças discutem a maneira de se organizar para o trabalho que desenvolvem em conjunto os instrumentos que precisam, adaptando-os quando consideram necessário fazê-lo.
Os adultos, com função de professor, organizam-se, na escola, e nos seus grupos de pertença, discutindo a sua forma da atuar com as crianças, entre profissionais. Esta dupla reflexão que dá origem a um modelo dinâmico, corresponde ao questionamento que Jean Oury (1999) encontra na pedagogia institucional:

> "*A pedagogia institucional é um conjunto não fechado de respostas possíveis às questões que, mesmo não verbalizadas, se coloquem diariamente a todos que fazem da educação e da aprendizagem o seu trabalho. Não se trata de um método… Ela carateriza-se tanto pelas questões que redige, como pelas respostas que elabora.*"[175]

Na sua forma, a escola da Voz do Operário vai ao encontro da afirmação de Sérgio Niza, quando diz:

> "*Falo-vos de uma outra instituição de cultura, capaz de viver a democracia em direto, na ação compartilhada dos alunos com os seus professores e com a ativa participação das suas comunidades de origem. Porque uma escola outra é possível.*" (2012, p. 527).

Insere-se no *continuum* apresentado no volume I de *A forma escolar da aprendizagem: o sujeito entre objeto e autor – Contributos para a escola acolhedora*, mais especificamente no grupo de formas escolares de relações sociais entre sujeitos-autores.
Naquele primeiro volume são apresentados os ingredientes necessários para desenvolver sintaxes específicas para formas escolares específicas e assim evoluir de uma gramática

normativa de uma das formas escolares associada a uma determinada organização para uma gramática comparada da aprendizagem na escola com formas e organizações específicos que originam a escola acolhedora.
O estudo da Voz do Operário da Ajuda revela que temos aqui uma escola que se inscreve no grupo de escolas acolhedoras. Existem outras, documentadas ou por documentar.
Revela também ser falso, no sentido Popperiano, existir uma escola de organização única, baseada numa gramática normativa, à qual é associada uma única forma escolar de relações sociais. As características invariantes da forma escolar e da organização escolar, quando reformuladas, mostram a insustentabilidade da ideia de uma escola imutável, definida e acabada, mas pelo contrário, revela uma diversidade alargada de estruturas escolares.
A própria diversidade de escolas na sua forma e na sua organização é por si só acolhedora, na busca para a adequação de uma estrutura que permite a interação entre pessoas em torno da herança cultural da humanidade e da construção de nova cultura e conhecimento a partir desta interação.

A regeneração de estruturas existentes e a gestação de novas estruturas que mais contribuem para a aventura humana tornam obsoletos as estruturas presas no conservadorismo, aquele pensamento que teima em não deixar evoluir o que já não serve, como resultado de um saudosismo desmedido relativo ao passado.
É por isso que, no plano das ideias, a forma escolar de relações sociais com sujeitos-objetos não tem, provavelmente, futuro.
E é neste sentido que espero que o trabalho em torno de uma gramática comparada da aprendizagem na escola possa contribuir para escrever a escola do futuro. O estudo da Voz do Operário da Ajuda poderá ter contribuído algo para o fazer.

Referências bibliográfica

Álvarez Méndez, Juan Manuel (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir.* Porto: Asa Edições.

Amiguinho, Abílio (2008). *A escola e o futuro do mundo rural.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Barroso, João (2004). "Os professores e os novos modos de regulação da escola pública: das mudanças do contexto de trabalho às mudanças da formação" *in* Barbosa, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Trajetórias e perspetivas da formação de professores,* pp. 49-60. São Paulo: Ed. UNESP.

Boavida, João e Amado, João (2008). *Ciências de educação. Epistemologia, identidade e perspetivas* Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Bogdan, Robert e Biklen, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação* Porto: Porto Editora.

Canário, Rui (2005). *O que é a Escola?* Porto: Porto Editora.

Charlot, Bernard (1997). *Du Rapport au Savoir. Élements pour une théorie.* Paris: Economica Anthropos.

Charpak, Georges (1999). *Crianças investigadoras e cidadãos.* Lisboa: Instituto Piaget.

Conselho Escolar VOA (1990). *A nossa escola. Um livro de alunos e professores da escola da Voz do Operário da Ajuda.* Lisboa: Voz do Operário (policopiado).

Davis, Philip e Herch, Reuben (1997). *O Sonho de Descartes.* Lisboa: Difusão Cultural.

De Bruyne, P.; Herman, M. e De Shoutheete, M. (1974). *Dynamique de la recherche en sciences sociales* Paris: PUF.

Dekeyser, Cyril (1982). "Methodescholen en hun betekenis – 3. Freinetscholen en institutionele pedagogie" *in Impuls 12de jg. nr. 4,* pp. 133-148. Leuven: Acco.

Enzenberger, Hans Magnus (1998). *Le démon des maths.* Paris: Seuil e Métailié.

Faria, Margarida e Paulus, Pascal (1990). "O computador na sala: a mudança decisiva?" *in Análise psicológica, Série VIII nº 1,* pp. 37-46. Lisboa: ISPA.

Faria, Sofia (1989). *Monografia de fim de curso. Gestão de sala de aula numa escola cooperativa* Lisboa: ISPA (policopiado).

Foucault, Michel (2009). *Vigiar e punir (37ª edição).* São Paulo: Editora Vozes.

Francomme, Olivier (2010). "La Forme Scolaire et la Pédagogie Freinet, à l'Épreuve de l'Éducation Comparée. Sur le livre d'Yves Reuter et autres études longitudinales." *in EDUCAÇÃO: Teoria e Prática - v. 20, n.34, jan.-jun.,* pp. 13-33. São Paulo.

Freinet, Célestin (1969). *Pour l'école du peuple.* Paris: François Maspero. [Original (1943). *L'école moderne française*].

Freire, Paulo (1970). *Pedagogia do Oprimido, 31ª edição.* São Paulo: Editora Paz e Terra.

Freire, Paulo (2002). *Cartas a Cristina. Reflexões sobre minha vida e minha práxis.* São Paulo: Editora Unesp.

Freire, Paulo (2006). *Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido, 13ª edição.* São Paulo: Paz e Terra.

Glaeser, Georges (1999). *Une introduction à la didactique expérimentale des mathématiques.* Grenoble: La pensée sauvage.

Gomes de Almeida, Rosalina e Soares, Júlia (1991). *O meu livro de leitura.* Lisboa: Raiz Editora.

González, Pedro (2002). *O Movimento da Escola Moderna. Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar.* Porto: Porto Editora.

Guerra, Isabel Carvalho (2008). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo. Sentidos e formas de uso.* Parede: Editora Princípia.

Hermans, Macquoy *et al* (1981). *De Appeltuin. Freinet in de praktijk.* Leuven: De Appeltuin.

Hess, Remi (1975). *La pédagogie institutionnelle aujourd'hui.* Paris: Jean-Pierre Delarge édtions universitaires.

Houssaye, Jean (2004). "Pedagogia: justiça para uma causa perdida?" *in* Houssaye, J; Soëtard, M; Hameline, D e Fabre, M. *Manifesto a favor dos pedagogos,* pp. 9-46. São Paulo: Artmed Editora.

Houssaye, Jean (dir.) (1994). *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui.* Paris : Armand Colin.

Houssaye, Jean (dir.) (1996). *Pédagogues contemporains.* Paris: Armand Colin.

Illich, Ivan (1972). *Ontscholing van de maatschappij.* Baarn: Het Wereldvenster.

Jacquard, Albert (1991). *Voici le temps du monde fini.* Paris : Seuil.

Lafitte, René (1985). *Une journée dans une classe cooperative.* Paris: Syros.

Lahire, Bernard (2008). *La raison scolaire. École et pratique d'écriture, entre savoir et pouvoir.* Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Lessard-Hébert, Michelle; Goyette, Gabriel; Boutin, Gérald (2005). *Investigação qualitativa. Fundamentos e Práticas (2ª edição).* Lisboa: Instituto Piaget.

Machado, Manuela (1990). "Prefácio" *in* Conselho Escolar da Voz do Operário da Ajuda, *A nossa escola,* p. 3 Lisboa: A Voz do Operário.

Narciso, Miguel e Paulus Pascal (2006). *Histórias de matemática. Uma abordagem da didática experimental da matemática.https://sites.google.com/view/pepepascal/more-writing/nonfiction*. Consultado em 20/09/2023.

Niza, Sérgio (1991). "O diário de turma e o conselho" *in Escola Moderna Série III nº 1,* Pp . 27-30. Lisboa: MEM.

Niza, Sérgio (1997). *Formação cooperada.* Lisboa: Educa.

Niza, Sérgio (1998b). "A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico" *in Inovação, Volume 11 nº 1,* pp. 77-98. Lisboa: ME-IIE.

Niza, Sérgio (2012). *Escritos sobre educação.* Lisboa: Tinta da China.

Nunes, Cristina (1987). *Monografia de fim de curso. O valor da cooperação educativa na educação moral.* Lisboa: ISPA (policopiado).

Oury, Fernand (2009). "Le grand Judo, introduction aux cintures" *in La Pédagogie Institutionnelle de Fernand Oury,* pp. 125-136. Vigneux: Matrice.

Oury, Jean (1999). "Préface" *in* R. Lafitte, *Mémento de la pédagogie institutionnelle. Faire de la classe un milieu éducatif.* Vigneux: Matrice.

Pain, Jacques (2009). "La pédagogie institutionnelle de Fernand Oury" *in* Martin, Lucien; Meirieu, Philippe e Pain, Jacques (dir.): *La Pédagogie Institutionnelle de Fernand Oury,* pp.

93-108. Vigneux: Matrice.
Pain, Jacques et Oury, Fernand (1972). *Chronique de l'école caserne.* Paris: François Maspero.
Paulus, Bob e Paulus, Pascal (2009). *Leren is geen dwangarbeid.* Oostende: Dumont.
Paulus, Pascal (1999). *Momentos de matemática.* Lisboa: E-livro. https://sites.google.com/view/pepepascal/more-writing/nonfiction. Consultado em 20/09/2023.
Paulus, Pascal (2006). *A escola faz-se com pessoas. Undi N ta bai?* Porto: Profedições.
Pochet, Catharine, Oury, Fernand (1979). *Qui c'est le conseil?* Paris: François Maspero.
Pochet, Catherine, Oury, Fernand e Oury, Jean (1986). *"L'année dernière j'étais mort..." Signé Miloud.* Vigneux: Matrice.
Popkewitz, Thomas (2008). "A escolaridade e a exclusão social". *in* Paraskeva, J (org), *Educação e poder,* pp. 109-133. Mangualde: Edições Pedago.
Popkewitz, Thomas (2011). *Políticas educativas e curriculares. Abordagens Sociológicas Críticas.* Mangualde: Edições Pedago.
Reuter, Yves (dir), (2007). *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire,* Paris: l'Harmattan.
Santiago, P. et al. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal 2012.* OECD Publishing.
Serralha, Filomena (2001). "Evolução das decisões morais em contexto educativo – Modelo democrático de socialização" *in Escola Moderna Série V nº 11,* pp 32-40 Lisboa: MEM.
Serralha, Filomena (2009). "Caracterização do Movimento da escola moderna" *in* Escola *Moderna Série V nº 11,* pp. 5-52. Lisboa: MEM.
Torres Santomé, Jurjo (1995). *O curriculo oculto.* Porto: Porto Editora.
Torres Santomé, Jurjo (2011). "Introdução crítica" *in* Popkewitz, Thomas: *Políticas Educativas e Curriculares. Abordagens Sociológicas Críticas,* pp. 7-16. Mangualde: Edições Pedago.
Trindade, Rui e Cosme, Ariana (2010). *Educar e aprender na escola. Questões, desafios e respostas pedagógicas.* Porto: Fundação Manuel Leão.
Tyack, David e Tobin, William (1994). "The 'grammar' of schooling: why has it been so hard to change?", *in American Educational Research Journal Fall, vol. 31 nº 3,* pp. 453-479. Washington DC: American Educational Research Association.
Úcar, Xavier (2011). "Hacia una pedagogía de la elección" *in A Página da Educação série II nº 195,* pp. 36-37. Porto: Profedições.
Úcar, Xavier (2012). "Sobre la pedagogía crítica" *in A Página da Educação série II nº197,* pp. 70-71. Porto: Profedições.
Vasquez, Aida e Oury, Fernand (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle.* Paris: François Maspero.
Vasquez, Aida e Oury, Fernand (1977). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Paris: François Maspero.
Vergnaud, Gerard (1996). "La théorie des champs conceptuels" *in* Brun, Jean *Didactique des mathématiques,* pp. 197-244. Paris: Delachaux et Niestlé.
Vincent, Guy; Lahire, Bernard e Thin, Daniel (1994). "Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire". *in* Vincent, Guy (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire,* pp. 11-48. Lyon: PUL.
Voz do Operário da Ajuda, Escola (1999). *Uma história de Abril.* Lisboa: Câmara Municipal.
Vygotsky, Lev S. (1977). "Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar" *in*

Luria, Liontiev, Vygotsky e outros *Psicologia e pedagogia I,* pp . 31-50. Lisboa: Editorial Estampa.

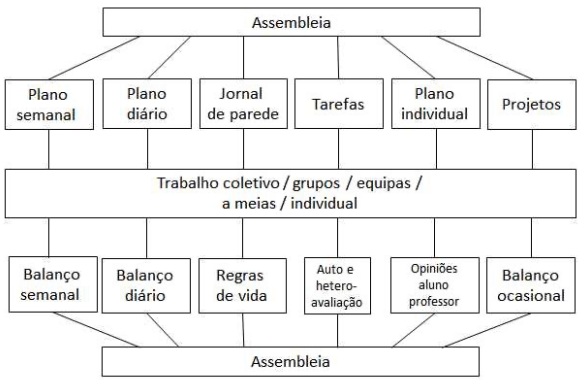
Vygotsky, Lev S. (2007a). *Pensamento e linguagem. Obras escolhidas 1*. Lisboa: Relógio d'Água.

Vygotsky, Lev S. (2007b). *A formação social da mente.* São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda..

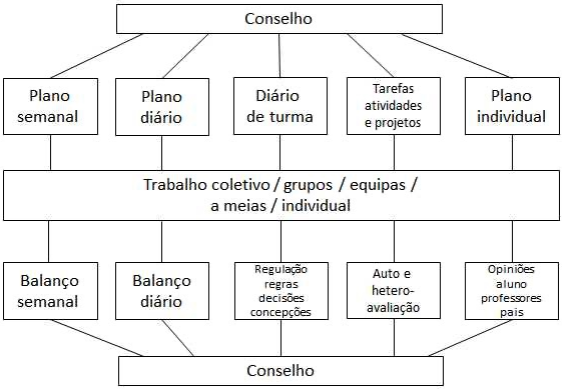
Xarepe, Odete (1991). "O acampamento escolar em Caliços" *in Escola Moderna Série III nº 3,* pp. 1-10. Lisboa: MEM.

Anexos

Anexo 1: Evolução de assembleia para conselho no MEM



Esquema 1: Xarepe, Odete (1991: 10). Assembleia.



Esquema 2: Serralha, Pinto, Pereira, Felício e Niza (1992: 79). Funções do conselho de turma.

Anexo 2: Quadros e Tabelas.

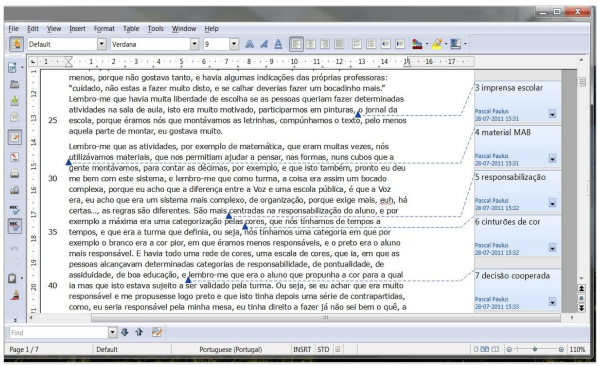
Quadro 1: Resumo dos dados para o estudo de caso

86 – 87 (de 4 turmas)	JL						2
87 – 88 (de 4 turmas)	JL	CR					3
88 – 89 (de 4 turmas)		CR					3
89 – 90 (de 4 turmas)		PP					2
90 – 91 (de 4 turmas)		PP	DA				3
91 – 92 (de 4 turmas)			DA		PP		3
92 – 93 (de 3 turmas)				JL	DA/JL		2
93 – 94 (de 3 turmas)				JL	DA/JL		2
94 – 95 (de 2 turmas)					DA		1
95 – 96 (de 2 turmas)						JL	1
Memórias de quem era criança	1	3	7	1	4	2	3	21
Memórias de quem	1	1	1	1	1	2	1	*(3)*

era adulto								
Espólio documental Pascal Paulus		181			194			375
Espólio documental VO-Ajuda	16	2	5	1	9	2	6	24	66
Fotografias (1 ou + turmas)	0	16	110	74	36	125	15		*(353)*
Vídeos		1	6	4	6	6	6	3	*(23)*
minutos de vídeo (1 ou + turmas)	0	12	264	83	384	465	207		

(Explicações: números cursivos e entre parêntesis: total menor que total absoluto, devido a situações que abrangem mais do que uma turma (7 turmas de 3 professores entrevistadas – 354 fotografias de 377 situações representadas). Mancha cinzenta: turmas de onde provêm as memórias – iniciais dos professores entrevistados, em determinada altura titulares de turma das turmas de onde provêm os alunos entrevistados)

Quadro 2: Exemplo de etiquetagem das entrevista



Quadro 3: Categorização das palavras-chave emergentes da informação analisada

escola	depois da VO escola clássica	escola familiar escola não normal	figueira figueira acidente	recreio
	escola bem estar	espaço físico	lacunas relativas	
meios didáticos	computador	fichas e ficheiros	material MAB	pintura
	computador logo	hora do conto	mini calculadora	
	cuisenaire e mab	imprensa	organização sala	
método	ativ. em grupo	método # profs	trabalho coletivo	trabalho na sala
	método	opções # profs	trabalho de grupo	trabalhos de casa
rituais da escola	almoço	confr. rit escola	festas	org. escolar
	atl	cozinheira cozinha	magusto	rotinas
	aulas	currículo	magusto (org.)	sem tpc
	carrinha	educação física	música	venda de trabalho
	cave	entrega diplomas	não havia aulas	

Quadro 3: Categorização das palavras-chave emergentes da informação analisada

poder responsabilidade	equipa do dia	responsabilização	responsável	veto professor
regulação	assembleia	decisão de grupo	org. trabalho	punição
	avaliação	dec. por consenso	parede sala	regras
	avaliação de plano	decis. cooperadas	planeamento	regras elaboração
	avaliação prof	jornal de parede	planificação	tabela cinturões
	cinturões de cor	org trab. – registos	plano do dia	
	conflitos	organização do dia	plano ind. trabalho	
relação com pessoas	a história da marta	primeiro dia	rel. com auxiliares	relação entre pais
amigos	professor (relação)	rel. com os pais	ser pessoa	
	cooperação	professores	rel. entre crianças	trab. em coop.
	Imit. professora	rel. c professora		
rel .com o poder	rel. com o poder			

Quadro 3: Categorização das palavras-chave emergentes da informação analisada

	apropriação do meio	acampamento	cão	correspondentes	
cam. casa escola	constr soc. Real.	saídas			
estudos	25 de abril	animais	estudos		
	escrita e leitura	aprender a ler	desenvolv. escrita	jornal da turma	textos
		caderno de textos	escrita - letra	texto livre	trabalho de texto
	relação com a aprendizagem	aprendizagens	autonomia (limite)	convidados	rel. aprendizagem
	autonomia	cidadania	novidades	sentido crítico	

Tabela 1. Subgrupo 1 – Memórias transcritos de ex-alunos

RB	De 1987 a 1991	Licenciado em geografia e planeamento regional; cartógrafo para uma empresa
TD	De 1990 a 1995	Licenciado em engenharia Florestal; em estágio académico
DG	De 1987 a 1991	Estudante engenharia civil; trabalha como músico
CG	De 1989 a 1995	Licenciada em literatura portuguesa; trabalha numa editora direcionada para os Palop
IP	De 1985 a 1989	Licenciada em antropologia; freelancer documentários etnográficos
RA	De 1991 a 1996	10º ensino especial – informática; trabalha três tardes por semana para a empresa do irmão.
VA	De 1991 a 1994	Curso profissional design – trabalhador-estudante em Londres na área do design
CB	De 1987 a 1991	Formada em medicina; trabalha em Almada e especializa-se em terapia familiar
IQ	De 1987 a 1991	Mestrada em biologia marinha; trabalhador-estudante
FQ	De 1987 a 1992	Licenciada em artes plásticas; trabalha como professora de música no projeto MUSE
TR	De 1987 a 1991	9º ano e certificado em informática pela Microsoft; consultor informático de uma pequena industria farmacêutica
JC	De 1985 a 1989	Licenciado em engenharia agrónoma; trabalha para uma empresa de projetos hidráulicos, saneamento básico e gestão da água
CG	De 1992 a 1999	Estudante Engenharia Civil – UCL
JP	De 1984 a 1989	Licenciada em artes; professora contratada e de atividades de enriquecimento curricular
MA	De 1990 a 1995	Trabalhador estudante; 3º ano de psicologia – etologia
M	De 1985 a 1989	Licenciada em arquitetura; aguarda estágio profissional
SB	De 1987 a 1991	12º e cursos comerciais; gerente de joalharia
FN	De 1982 a 1988	Licenciado em Ensino Básico; professor 1º ciclo no ensino público
SC	De 1990 a 1991	Licenciada em património e artes decorativas portuguesas; a procura de trabalho
ML	De 1992 a 1999	Estudante arquitetura UL – Ajuda
RS	De 1992 a 1999	Estudante biologia FC-UL

Tabela 2: Subgrupo 2 – Memórias transcritas de:

Dora Agostinho	Professora desde 1990	Professora na Voz do Operário da Ajuda
Julieta Lopes	Professora entre 1985 e 2001	Reformada
Clarisse Rosa	Professora entre 1984 e 1989	Profª Educação Especial no Ensino Público

Tabela 3: Estudo prévio da documentação – fotografias (extrato)

voa8889001	parede de informação	cenário	definições, informações internas	registos de trabalho realizado	explicitação da atribuição de cores; tarefas; leis da sala	
voa8889002	duas crianças mesa computador	trabalho de sala	utilização diversificado do espaço	escrita ou reescrita de um texto		as crianças estão a fazer um trabalho num espaço / canto da sala.
voa8889003	repetição fotografia anterior	trabalho de sala				
voa8889004	grupo de crianças em torno de uma mesa	trabalho de sala	utilização do espaço	trabalho coletivo? Trabalho escolar? Na parede, ao lado do quadro, informações gramaticais	no quadro, o plano do dia refere "avaliação", "assembleia", ortografia	crianças em torno de uma mesa, tipo grupo de trabalho. Em ângulo de 90 graus para o quadro
voa8889005	duas crianças num espaço de pintura	trabalho de sala	utilização diversificado do espaço.	no próprio espaço, existe uma exposição de trabalhos de pintura realizados.		Duas crianças estão a pintar.
voa8889006	24 de fevereiro de 1989. Turma	arrumação	utilização diversificado do espaço			
voa8889007	Mesa com talheres e pratos - grupo de crianças	arrumação	utilização diversificado do espaço			conversa entre crianças na sala de aula. Um está a pôr a mesa
voa8889008	Grupo em círculo - reunião	assembleia	3 crianças a frente de uma mesa; adulto ao lado	Uma das crianças está a ler, uma está a escrever, a terceira está a olhar para o grupo. No círculo há crianças com folhas na mão que parecem ser planos individuais de trabalho	A fotografia parece apresentar a Assembleia, (ou a avaliação?), anunciada no plano diário, escrito no quadro.	
voa8889009	grupo ao volta da mesa - comida	cenário	Dois adultos na mesa, 5 crianças visíveis (8 ao todo). Mesa com cesto em frente ao quadro	parede: metro quadrado em desenhos	alguém está a distribuir água. Come-se e conversa-se	

Tabela 4: Fluxo discursivo entrevista 01 até 06

assembleia	cinturões de cor	Mét. desviante	PIT	amigos	organização sala
regras	fichas e ficheiros	Rel. c professora	responsabilidade	professores	escola familiar
recreio	comp e logo	Imit. professora	imprensa	sala	responsabilidade
comp e logo	guitarra prof.	figueira	material MAB	festas	recreio
mini calculadora	cinturões de cor	responsabilidade	responsabilização	acampamento	figueira
fichas e ficheiros	cave	não havia testes	cinturões de cor	conflitos	acampamento
planificação	figueira	fichas e ficheiros	decisões cooper.	cão	relação com pais
avaliação	figueira acidente	responsabilidade	decisão de grupo	texto	desenvolv escrita
estudos	escola n. normal	pl ind tr	jornal de parede	recreio	comp. e logo
acampamento	org. trabalho	avaliação	punição	figueira	método # profs
música	cuisenaire e mab	planificação	assembleia	carrinha	estudos
cave	computador lego	responsabilidade	decisão consenso	método	atl
educação física	estudos	avaliação da prof	veto professor	cuisenaire	cave
acampamento	correspondentes	saídas	cinturões de cor	cad. de textos	festas
org trabalho	estudos	estudos	regras	música	música
conflitos	não havia aulas	acampa-mento	regras (elab)	ginástica	25 de abril
figueira	organização sala	org trabalho	cinturões de cor	música	convidados
pl ind tr	conflitos	acampa-mento	fichas e ficheiros	carrinha	relação com pais
depois VO	corresp - viagem	assembleia	textos	parede sala	carrinha
	estudos	convidados	estudos	depois da VO	festas
		magusto	escola familiar	cozinheira	relação entre pais
		opções profs dif	jornal de parede	depois da VO	almoços
		escola familiar	jornal da turma	sonhos futuro	trabalho na sala
		entr. diplomas	lacunas relativas	conflitos	organização sala
		cave	aprendizagens	amigos	canto leitura
		sentido crítico	reflexão	acampamento	aprendizagens
		25 de abril	saídas		conflitos
		computador	educação física		computador
		organização	acampamento		caderno escrita

	sala		
	acampamento	música	org trabalho
	escola familiar	recreio	comp e logo
	aprendizagens	figueira	jornal de parede
		cave	assembleia
		almoço	responsabilidade

Tabela 5: Documento: SALADEAULA02

tempo	tema	palavra-chave	observações
00:00:00	registos	org trabalho	t5 t6 - março 1994
00:00:00	registos	planificação	dia 1
00:00:00	registos	organização do dia	
00:00:30	fichas de avaliação?	avaliação	
00:00:58	H. com um sólido	organização escolar	integração helena
00:01:21	H. com um sólido	avaliação	
00:02:19	trabalho individual ou em grupo em torno das faces e arestas	trabalho de grupo	
00:02:19	trabalho individual ou em grupo em torno das faces e arestas	aulas	
00:03:39	trabalho individual ou em grupo em torno das faces e arestas	trabalho em cooperação	
00:04:43	sistematização	aulas	
00:05:10	posição J. na cadeira	escola familiar	
00:06:12	caixinha de textos	trabalho de texto	
00:06:25	obs jardim-de-infância	organização escolar	
00:07:05	ateliês	pintura	(pintura e expressões)
00:07:47	biblioteca da sala etiquetada	organização sala	
00:08:06	material produzido (tapeçarias, pinturas, carpintaria, …)	pintura	(pintura e expressões)
00:08:45	escrita de um texto	trabalho na sala	
00:09:00	trabalho diversificado,	trabalho na sala	
continuação			
00:21:49	trabalho de texto - aluno dá a palavra	relação com o poder	
	leitura do texto - leitor lê corrigindo automaticamente os erros, Julieta retoma, mostrando como está escrito	trabalho de texto	texto escrito num papel de cenário, ao lado do quadro
00:24:50	propostas acerca do texto - (caracterizações das personagens)	aulas	
00:29:43	alternativas ao texto	aulas	que forma escolar?
00:30:17	corte de plano - pedido para o desenho (do texto?) até ao fim da semana	relação c professora	

Tabela 6: descrição documentos

	álbum	24-04-91	1991	T3	álbum correspondência e viagem Lisboa – Lovaina e Lovaina Lisboa
	álbum	15-12-91	1991	T3	álbum acantonamento e exploração Portel
	álbum	20-12-91	1991	T6	o nosso primeiro prontuário
	00A	02-10-91	1991	T6	escrita experimental “ler e mostrar” (novidades)
continuação					
	07	22-04-91	1991	T3	Reserva autocarro via agência de Jorge Gama
	07	09-05-91	1991	T3	Cartaz boas vindas
	07	20-02-90	1991	T3	Levantamento donativos empresas
		1995	1995	T7	O cão o gato os ratinhos e o pássaro 1º ano
		1995	1995	Tx	Chuviscos e trovoada -3/4 ano
		1995	1995	T5 T6	*Depois do corte da figueira, muita coisa aconteceu…*
		2001	2001	Tx	Foi possível sonhar o impossível (ultima turma Julieta)
		1992	1992	Tx	Hamsters
		1990	1990	Tx	Histórias (1)
		1991	1991	Tx	Histórias (2)
		86-87 (?)	1986	T1T2	Histórias (3)
		sem data		Tx	Histórias pequenas
continuação					
		1995	1995	T7	O Serafim (Jornal de turma)

1988	1988	T1	O Tejo
1992	1992	T5	O Vidro
1993	1993	T6	O planeta não é uma pessoa
sem data		Tx	Fizemos vinho a sério
1988	1988	T2	Textos 3º ano (caderno

Tabela 7: exemplo de identificação de frequência de palavras-chave

114 palavras-chave	Tot 21	075 palavras-chave	Tot 3	088 palavras-chave	23 filmes
acampamento	17	acampamentos	3	relação c aprendizagem	14
figueira	17	aprendizagens	3	organização escolar	14
recreio	16	assembleia	3	organização trabalho	14
depois da VO	15	conflitos	3	trab. em cooperação	13
estudos	15	currículo	3	estudos	12
assembleia	14	decisões de grupo	3	relação com os pais	11
fichas e ficheiros	14	escola não normal	3	relação com o poder	10
cave	13	espaço físico	3	organização sala	10
organização trabalho	13	estudos (projetos)	3	trabalho de texto	9
aprendizagens	12	fichas e ficheiros	3	escola familiar	9
organização sala	12	figueira	3	trabalho coletivo	9
planificação	12	jornal de parede	3	professor (relação -)	8
PIT	12	método	3	responsável	8
conflitos	11	organização escolar	3	recreio	8
educação física	11	org. trabalho	3	trabalho de grupo	8
método	11	planificação	3	aulas	7
correspondentes	10	recreio	3	amigos	7
responsabilidade	10	rel. caprendizagem	3	convidados	7
saídas	10	relação com os pais	3	cave	7
25 de abril	9	saídas	3	responsabilidade	6

computad. logo	9	trabalho de texto	3	acampamento	5
festas	9			correspondentes	4
música	9			relação com auxiliares	3
professores	9			magusto	3
				animais	3

Pascal Paulus (1957) formou-se como professor de ensino primário na Bélgica e doutorou em Sociologia de Educação no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, sob a orientação de Rui Canário.
Foi cofundador da escola "de Appeltuin", orientada pela pedagogia institucional de Fernand Oury.
Vive e trabalha em Portugal desde 1986, onde tem desenvolvido projetos de trabalho como sócio ativo do Movimento da Escola Moderna.

Memórias à sombra de uma figueira é o segundo volume de *A forma escolar: sujeito entre objeto e autor* e descreve detalhadamente o estudo de caso anunciado em *Contribuições para uma Escola Acolhedora* apresentando uma forma escolar singular. É uma história que emerge da extensa análise das memórias de vinte e sete pessoas crianças ou adultos que trabalharam na escola Voz do Operário, no bairro da Ajuda, em Lisboa (Portugal), entre 1982 e 1999. Centenas de documentos, fotografias e vídeos da década 1986-1995 completam as informações para este estudo de abordagem fenomenológica.
O primeiro volume fornecia todos os elementos para apoiar a hipótese de um *continuum de formas escolares de relações sociais* e suas implicações para a evolução da gramática da escolarização. Para estudar a forma escolar das relações sociais, pelo menos três fatores são decisivos: poder, conhecimento e paradigma pedagógico.
O estudo de caso que analisa dez anos de forma escolar da Voz do Operário da Ajuda falsifica — no sentido Popperiano do termo — o modelo de forma escolar de aprendizagem invariante, relegando a formas "alternativas à escola" as relações sociais de aprendizagem diferentes da forma escolar hegemónica das relações sociais com sujeitos-objetos baseada no paradigma da instrução pedagógica. A história aqui contada mostra uma forma escolar de aprendizagem e de relações sociais que ocupa outra parte do *continuum* desenhado, permitindo esperar uma gramática comparada da aprendizagem na escola fazendo a escola acolhedora encontrar o seu lugar.

[1] Disponível no repositório da Universidade de Lisboa, em http://repositorio.ul.pt/handle /10451/9692.

[2] Só refiro aqui os nomes das professoras com quem falei pessoalmente no âmbito deste estudo. Faço uma exceção para a Lurdes Caldas, entretanto falecida e com quem trabalhei durante dois anos.

[3] Existem, desde a publicação de "Escola Moderna", em 1979 regularmente relatos de prática oriundos de turmas em escolas públicas ou privadas portuguesas. Ver também González (2002).

[4] Rodrigues (1992) *apud* Boavida & Amado, 2008, p. 111.

[5] Deslauriers (*apud* Guerra, 2008, p. 24) enuncia-os, entre outros, no âmbito da construção do conhecimento indutivo.

[6] Ver quadro 1 no anexo 2

[7] Em anexo - ver quadros e tabelas

[8] Em anexo.

[9] Ver página 175, "*Um conselho chamado assembleia*".

[10] Ver anexo 2

[11] Ver anexos.

[12] Ver anexos.

[13] Ver anexos.

[14] Ver anexos.

15 Ver anexos.

16 Ver anexos.

17 Anexos 14 e 15.

18 Anexo 16 – tabelas de frequência.

19 Brochura produzida pelos professores e os alunos no ano 1989 para publicitar o trabalho feito na escola.

20 Situo as pessoas que testemunham em função da turma e da época em que frequentaram a escola da Voz do Operário da Ajuda. Na primeira ocorrência, faço a referência no texto, depois faço referência em rodapé sempre que se justifica. Os nomes são fictícios.

21 Julieta Lopes foi professora na Voz do Operário da Ajuda desde meadas dos anos '70 até 2001 com dois curtos intervalos, quando foi trabalhar para a Guiné, como ela conta na entrevista que lhe fiz.

22 O Sebastião vinha em 2012 ainda cumprimentar as visitas à porta da escola. A Belmira já não tinha muita vontade de andar, ficando normalmente ao lado da porta da cozinha, a dormir.

23 Ver página 229, "*Com adultos e entre adultos*".

24 Professora na Voz do Operário da Ajuda desde 1992.

25 Turma T3, aluno na escola entre 1988 e 1991.

26 Turma T6, entre 1991 e 1994.

27 Turma T3, entre 1987 e 1991.

28 Turma T5, entre 1989 e 1994.

[29] Turma T5, entre 1989 e 1994.

[30] Turma T2, entre 1986 e 1989.

[31] Ver "*Da tarefa executada à gestão das tarefas*".

[32] Ver "*Apropriar-se do "lá fora", trabalhando cá dentro e lá fora*".

[33] Turma T3, ano escolar 1990-1991.

[34] Turma T7, entre 1995 e 1999, depois do jardim-de-infância, também na Voz do Operário da Ajuda.

[35] Ver "*Apropriar-se do "lá fora", trabalhando cá dentro e lá fora*".

[36] Ver "*A organização da informação*".

[37] Uma descrição mais pormenorizada segue no ponto "*Diferenças entre turmas*".

[38] Ver "*Rituais da escola*".

[39] Turma T5, entre 1990 e 1994.

[40] Durante uma visita à escola em 2012, foi um choque constatar que a grande figueira também foi abatida. Só ficaram pedaços de tronco que servem agora de mesa. A sombra das árvores foi substituída por uma sombra de uma rede. Da figueira resta a história e as histórias...

[41] Turma T3, entre 1987 e 1991.

[42] Uns anéis de betão como os utilizados para fazer desvios e canalizações subterrâneos de pequenos cursos de água.

[43] Turma T5, entre 1990 e 1994.

44 Turma T3, entre 1987 e 1991.

45 Turma T5, entre 1989 e 1994.

46 Turma T3, entre 1987 e 1991.

47 Turma T2, entre 1985 e 1989.

48 Turma T7, entre 1993 e 1999.

49 T2, entre 1985 e 1989.

50 Ver "*Estudos e projetos de trabalho para saber mais*".

51 T1, entre 1982 e 1988.

52 Turma T2.

53 Ver "*Um conselho chamado assembleia*".

54 T2, entre 1984 e 1989.

55 Ver "*Apropriar-se do "lá fora", trabalhando cá dentro e lá fora*".

56 Turma T4, entre 1989 e 1992.

57 Ver "*O uso social do saber ler e escrever*".

58 Ver "*Estudos e projetos de trabalho para saber mais*".

[59] Turma T6, entre 1991 e 1995.

[60] Turma T7, entre 1995 e 1999.

[61] Turma T3, entre 1987 e 1991.

[62] Turma T3, entre 1987 e 1991.

[63] Professora na Voz do Operário da Ajuda de 1982 até 1984 e de 1986 até 1989.

[64] Ver página 201, "*A organização do trabalho*".

[65] Turma T7 entre 1995 e 1999. Entrevista nº21.

[66] Ver "*O uso social do saber ler e escrever*".

[67] Turma T5, entre 1990 e 1994.

[68] Ver Volume I

[69] Mais a frente analiso em pormenor a partilha de poder na organização do trabalho, onde os termos assembleia e reunião de conselho são abordados. Ver "*Um conselho chamado assembleia*".

[70] Conceito utilizado por Serralha (2009, p. 26).

[71] Turma T3, entre 1987 e 1991.

[72] Turma T7, entre 1995 e 1999.

[73] Turma T2, entre 1985 e 1989.

[74] Turma T7, entre 1995 e 1999.

[75] Turma T5, entre 1990 e 1995.

[76] Turma T3, entre 1987 e 1991.

[77] Oury (2009), póstumo in Pain et al.

[78] Turma T5, de 1995 até 1999.

[79] Turma T1, entre 1984 e 1988.

[80] Turma T5, entre 1990 e 1994.

[81] Turma T7, 1995-1999

[82] Que se estreia em filme em 2010, em Portugal com o título "O sítio das coisas selvagens".

[83] Pólo do DEFCUL: instalado no Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa assumiu um papel de relevo na definição da abordagem educacional do projeto, valorizando a importância da linguagem LOGO, promovendo a perspetiva do computador como ferramenta e a utilização do computador pelos alunos no âmbito de projetos interdisciplinares. (informação retirada em 27 de Maio de 2012 do http:// pt.wikipedia.org/wiki/ Projecto_Minerva).

[84] Turma T6, entre 1991 e 1995

[85] Carla Brito, Diogo Garcia, Irene Querido, Raul Bento: T3, entre 1987 e 1991

[86] Turma T5, entre 1990 e 1994.

87 O sublinhado é meu. Para fazer círculos pequenos, com a resolução de ecrãs que se utilizava na altura, uma solução era **repete 360 [pf 0,1 vd 1]**. Havia dois problemas: entender que se tinha que multiplicar por 360, para fazer uma circunferência inteira e que se tinha que utilizar passos mais pequenos do que a unidade, para não obter um círculo gigante que não servia para o desenho.

88 Numa das fotografias da turma T3, observamos Fernando Nunes, professor de matemática e na altura formador no âmbito do projeto MINERVA, a preparar uma experiência para testar um pequeno programa LOGO que aciona um dispositivo em Lego.

89 O material Cuisenaire como ele é mais frequentemente referido, consiste num conjunto de réguas, de cores diferentes e variando de 1 até 10 cm de comprimento, representando os números de 1 até 10. Difundido pelo Gattegno, é utilizado em larga escala em alguns países, como na Bélgica, nos Países Baixos e no Canadá.

90 Ver capítulo 2, página 125.

91 Turma T1, 1982 – 1988.

92 Ver "*Paredes que falam e dossiês transparentes*".

93 Ver supra.

94 Ver "*Com adultos e entre adultos*".

95 Ver "*Um conselho chamado assembleia*"..

96 Ver "*Responsabilização do grupo no grupo*".

97 Ver Volume I.

98 Objeto de análise mais abaixo. Ver "*Apropriar-se do "lá fora", trabalhando cá dentro e lá fora*".

99 Aluna da turma T2 entre 1986 e 1989.

100 Aluno da turma T6 entre 1991 e 1993.

[101] Aluno da turma T3 entre 1987 e 1991.

[102] Acerca das reuniões de conselho, ver página 311, "*Um conselho chamado assembleia*"

[103] Aluna da turma T7 entre 1995 e 1999.

[104] Aluno da turma T2 entre 1985 e 1989.

[105] Ver supra, "*Tempos de almoço*".

[106] Aluno da turma T3 entre 1987 e 1991.

[107] Aluna da turma T2 entre 1985 e 1989.

[108] Ver supra, "*Tempos de Festa*".

[109] Aluna da turma T3 no ano escolar 1990-1991.

[110] Ver infra, "*Berlenga, Peniche, Alvito, Arrábida*".

[111] Aluna da turma T5 entre 1990 e 1994.

[112] Aluno da turma T1 entre 1983 e 1988.

[113] Ver infra, *"O jornal de parede com caraterísticas de diário*".

[114] Ver infra, "*Uma relação complexa e cooperativa*".

[115] Ver supra, "*Tempos de Festa*".

116 Entre eles a ficha que descreve as funções do responsável da imprensa. Ver supra.

117 Ver supra, "*Tempos de trabalho*".

118 Antiga professora da "escola da Ajuda" e naquela altura formadora residente da instituição.

119 Ver Volume I. Contributos para a escola acolhedora

120 Ver página 179.

121 Ver volume I.

122 No Volume 1.

123 Embora criado a partir de um grupo de professores ligados à pedagogia institucional, ficou o nome equivalente a "Movimento Freinet" devido às relações com os colegas neerlandeses. Ver Dekeyser (1982).

124 "De klasraad [is] de formele schakel in de groep. De regels die door de klas gehanteerd worden, worden gesteld en veranderd op de klasraad, waaraan iedereen op voet van gelijkheid deelneemt. De klasraad vormt eigenlijk de autoriteit van de klas, de macht is in handen van de gehele groep." (traduzido pelo autor).

125 Ver supra.

126 Um dos adultos é a professora, Clarisse Rosa. Identifiquei Sofia Faria, autora da monografia de fim de curso que toma a turma como objeto de estudo (Faria, 1989), como segunda pessoa adulta.

127 Ver nota 106.

128 Aluna da turma T3 entre 1987 e 1991.

129 Nome fictício.

130 Traduzido do francês

131 Ver infra, “*A organização do trabalho*”.

132 Ver página 144.

133 Página 160.

134 Ver “*A organização do trabalho*”, página 195.

135 Traduzido do francês.

136 Ver anexo 1: evolução de assembleia para conselho no MEM.

137 O outro é o “Quoi de neuf?”, equivalente às “novidades” e depois ao “ler, contar e mostrar” que mais recentemente evoluiu para o conceito de “apresentação de produções” na proposta do Movimento da Escola Moderna.

138 Material estruturado de apoio para desenvolver o conceito do número, a concetualização de relações e expressões numéricas, o estudo da tabuada de multiplicação, as frações, a decomposição em fatores primos e para concetualizar o sistema decimal posicional, além de apoiar, numa fase inicial, o treino do cálculo mental e do cálculo com os algoritmos de quatro operações básicas.

139 Na altura da entrevista, a Carla Brito, médica, prestava serviço nas bancas de urgência.

140 Aluna da turma T3 entre 1987 e 1991.

141 Ver supra, “*Meios didáticos inovadores?*”.

142 Turma T5, 1990-1994.

143 Nome fictício.

144 Ver página 329.

145 Ver supra, "*Ambiente familiar numa escola "não normal"*".

146 Nome fictício.

147 Ver página 231.

148 Traduzido do francês. Optei dar ao termo "rapport au" a equivalência "relacionação com" que se aplica tanto a "rapport" como a "relation" para distinguir da tradução "relação".

149 Turma T5, entre 1990 e 1995.

150 Ver página 78.

151 Ver "*Da Comunidade Económica Europeia*".

152 Ver infra, "*O uso social do saber ler e escrever*".

153 Ver página 240, "*O computador e o investimento na programação LOGO*".

154 Nome fictício

155 Turma T5.

156 Turma T6, entre 1991 e 1995.

157 Turma T5.

158 Página 30.

159 Ver infra, “*A comunicação e o estudo da escrita*”.

160 Ver “*Berlenga, Peniche, Alvito, Arrábida*”.

161 Ver página 273.

162 Na versão original, que não encontrei, a flor cada vez mais insuportável era uma rosa, transformada em gerbera para a versão publicada. As professoras da época contaram que, enquanto a rosa era uma flor conhecida pelas crianças e a gerbera não, era difícil uma câmara socialista assumir uma rosa insuportável, cortada pelos cravos...

163 Ver também página 77.

164 “*O jornal de escola sem nome*”.

165 Ambos da Turma T2.

166 Definições em itálico retiradas do Dicionário Priberam *on line* (consultado em 19 de julho de 2012).

167 Ver acima, “*Acampamentos e trabalho de campo*” e “*Estudos e projetos de trabalho para saber mais*”.

168 Turma T3, 1990-1991.

169 Traduzido do francês.

170 Em “*Um conselho chamado assembleia*”, supra.

171 Ver supra, “*Evoluindo para a equipa do dia*”.

172 Traduzido do francês.

173 Ver a página do Movimento da Escola Moderna de Portugal. Ver também o Volume I.

174 Uma das evoluções prende-se com o treino escolar, algumas vezes referido, quando se fala da aprendizagem da tabuada, ou de determinados aspetos do currículo do estudo do meio.

175 Traduzido do francês.